Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570298
Centre d'intérêt: 230

Larose, Simon.

Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial : [rapport de recherche] / Simon Larose et Roland Roy. -- Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, 1994.
87, [59] p. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv.: Intégration aux études collégiales. Résumé au début du v. Code: 1532-0511. Bibliogr.: p. [90-99].

ISBN 2-921299-22-4

Vedette(s)-secondaire(s): Roy, Roland * Cégep de Sainte-Foy

Descripteur(s): Intégration scolaire * Passage au collégial * Relations sociales * Adaptation scolaire * Relation d'aide * Succès scolaire * Sexe * Questionnaire * Statistiques * Collégial (Ordre d'enseignement)

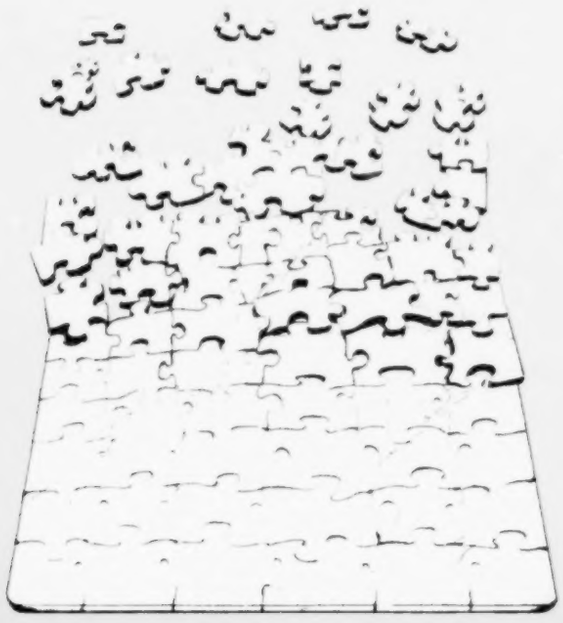
Identificateur(s) de sujet: TRAC (Test)

Etude des relations entre le développement des réseaux sociaux des nouveaux arrivants au collège et la qualité de leur ajustement scolaire, social et émotif.

LE RÉSEAU SOCIAL :
UN SOUTIEN POTENTIEL
À LA TRANSITION
SECONDAIRE-COLLÉGIAL

RAPPORT DE RECHERCHE

INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES



SIMON LAROSE, M.A.PS. ROLAND ROY, C.O.

CEGEP
DE
SAINTE-FOY

Dépôt légal : troisième trimestre 1994
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN : 2-921299-22-4

95 70298

LE RÉSEAU SOCIAL : UN SOUTIEN POTENTIEL À LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL

SIMON LAROSE, M.A.Ps. ET ROLAND ROY, C.O.

CÉGEP DE SAINTE-FOY
DÉCEMBRE 1994

Ce document est en vente à 18$ l'exemplaire, taxes et frais d'envoi en sus.
Prière de s'adresser à la

Coop étudiante
Cégep de Sainte-Foy
2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy (Québec)
G1V 1T3

Téléphone : (418) 658-5833
Télécopieur : (418) 658-5906

Traitement de texte

Nicole Roy

Page couverture

Conception

Isabelle Falardeau

Illustration

Sylvain Tremblay

Réalisation graphique

Carole Leclerc

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Le présent rapport n'engage que la responsabilité du Collège et de ses auteurs.

RÉSUMÉ

L'objectif général de cette étude était d'étudier les relations entre le développement des réseaux sociaux des nouveaux arrivants au collège et la qualité de leur ajustement scolaire, social et émotif. Quatre cent cinquante-neuf élèves ont été rencontrés à la fin du cours secondaire (T1), 298 ont été revus au milieu du premier trimestre au collège (T2) et 125 jeunes ont pu être suivis jusqu'à leur troisième trimestre d'études (T3). À ces trois temps, les sujets ont complété des mesures de soutien social et d'ajustement et leurs résultats scolaires ont été recueillis avec leur permission. De plus, au T3, des pairs ont évalué l'ajustement personnel de chaque élève participant à l'étude. Premièrement, la structure des réseaux sociaux se modifie de façon significative entre le T1 et le T2 et ces derniers sont moins aidants au collège qu'à la fin du cours secondaire même s'ils sont jugés par les jeunes de meilleure qualité. D'autre part, la qualité de l'ajustement scolaire diminue entre le T1 et le T2 pour ensuite se stabiliser entre le T2 et le T3. Deuxièmement, les réseaux de la fin du secondaire qui sont perçus peu aidants et qui sont conflictuels, même s'ils fournissent beaucoup d'aide, sont associés à des difficultés d'ajustement au collège. Troisièmement, plus l'élève vit des conflits et moins il perçoit de soutien de son réseau au collège, plus il éprouve des difficultés d'ajustement scolaire et émotif, même s'il reçoit beaucoup d'aide et s'il est satisfait des relations avec les membres de ce réseau. Quatrièmement, les réseaux très denses qui procurent beaucoup de satisfaction sur le plan social sont reliés à de faibles résultats scolaires. Enfin, les filles sont intégrées dans des réseaux sociaux plus aidants pour l'intégration aux études collégiales. Ces résultats sont analysés en fonction du rôle que peuvent avoir les réseaux sociaux dans l'intégration aux études collégiales des nouveaux arrivants.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet de recherche longitudinale sur l'influence du réseau social face à l'intégration des élèves aux études collégiales n'a pu se concrétiser qu'avec l'étroite collaboration de plusieurs personnes.

Nous tenons à remercier tous les élèves qui ont participé à cette recherche d'avoir accepté de compléter les questionnaires. De plus, nous devons souligner le travail tenace d'étudiants et étudiantes du Cégep de Sainte-Foy et de l'Université Laval qui ont invité ou relancé les participants et classé les questionnaires complétés. C'est grâce à leur étroite collaboration que nous avons pu mener ce projet à terme.

Merci à la Direction des études et à la Fondation du Cégep de Sainte-Foy qui ont soutenu et qui continuent à soutenir l'ensemble de nos recherches[1]. L'intérêt qu'elles portent à nos travaux témoigne de leur croyance en l'utilité de la recherche au collégial et de leur volonté de poursuivre l'amélioration de l'aide à l'apprentissage offerte à nos élèves. Nous remercions aussi le Service d'informatique et le Service d'organisation scolaire pour leur contribution à l'identification des sujets et à l'obtention des indices de rendement scolaire.

Nous tenons à souligner le travail exceptionnel de madame Nicole Roy qui a lu et relu plusieurs versions de ce document à la recherche de coquilles, d'anglicismes, de mauvaises tournures de phrases, etc. Nous sommes reconnaissants du travail minutieux qu'elle a accompli.

Nous remercions finalement le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science qui, par son *Programme d'Aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage* (PAREA) a assuré le soutien financier nécessaire à la libération des chercheurs et au bon déroulement de la recherche.

---

1 Monsieur Simon Larose est maintenant professeur au département de psychopédagogie de la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université Laval.

TABLE DES MATIÈRES

L'INTRODUCTION

CHAPITRE 1 : LA TRANSITION, LE RÉSEAU SOCIAL ET L'ADAPTATION

1.1 Le passage du secondaire au collégial et la notion de transition 6
1.1.1 La conceptualisation théorique des transitions..... 6
1.1.1.1 Un cadre théorique et méthodologique pertinent à l'étude de la transition..... 6
1.1.1.2 Des données sur les changements pendant le passage du secondaire au collégial..... 8
1.1.2 La première hypothèse générale de cette recherche..... 11
1.1.3 Le rôle modérateur de certains facteurs personnels et environnementaux sur les changements personnels en période transitoire..... 11
1.1.3.1 L'influence du niveau de risque scolaire..... 11
1.1.3.2 L'influence de la séparation 12
1.1.3.3 L'influence du genre et du secteur d'enseignement... 12
1.1.4 La conclusion..... 13

1.2 Le réseau social : un soutien potentiel à l'adaptation et à la réussite scolaire en période de transition..... 13
1.2.1 Un cadre théorique associé à l'étude des réseau sociaux..... 13
1.2.2 Le réseau social et l'adaptation 14
1.2.2.1 La structure du réseau et l'adaptation..... 15
1.2.2.2 La qualité du réseau et l'adaptation 16
1.2.2.3 Les fonctions du réseau et l'adaptation..... 17
1.2.2.4 La seconde hypothèse générale de cette recherche.... 17
1.2.3 Le réseau social et la réussite scolaire..... 18
1.2.3.1 Les différences selon la nature de l'interaction sociale..... 18
1.2.3.2 Les différences selon le genre..... 19
1.2.3.3 La troisième hypothèse générale de cette recherche... 20

1.2.4 La conclusion 20

1.3 Les objectifs de la recherche 20

CHAPITRE 2 : LA MÉTHODOLOGIE

2.1 Les sujets 23

2.2 La procédure 24

2.3 Les instruments de mesure 25
2.3.1 Une adaptation de l'inventaire de réseau social (IRS) 26
2.3.2 La mesure d'évaluation du soutien interpersonnel (MÉSI) 26
2.3.3 La mesure des perceptions de soutien social spécifiques aux événements de la transition (MPSS-É) 27
2.3.4 Le test de réactions et d'adaptation au collégial (TRAC) 29
2.3.5 La mesure d'anxiété interactive (MAI) 29
2.3.6 L'échelle révisée du sentiment de solitude (ÉRSS) 30
2.3.7 L'inventaire de l'ajustement perçu par les pairs (IAPP) 30
2.3.8 Les indicateurs de réussite scolaire 31

CHAPITRE 3 : LES RÉSULTATS

3.1 La consistance interne des mesures et les effets liés à la perte de sujets .. 33

3.2 Les changements dans le temps et les différences sexuelles 36
3.2.1 Les changements dans le réseau social et les différences garçons-filles 40
3.2.2 Les changements dans les perceptions de soutien et les différences garçons-filles 44
3.2.3 Les changements dans l'ajustement personnel et les différences garçons-filles 46

3.2.4 Les changements selon le niveau de risque, la présence ou l'absence de séparation et le secteur d'enseignement 50
3.2.4.1 Le niveau de risque rend-il le passage plus difficile ? 50
3.2.4.2 La séparation rend-elle le passage plus difficile ?.... 51
3.2.4.3 Les changements sont-ils les mêmes aux secteurs préuniversitaire et technique ?..... 52

3.3 Les relations entre le réseau social et la qualité de l'ajustement personnel telle qu'évaluée par l'élève 52
3.3.1 Les relations entre le réseau social de la fin du secondaire et l'ajustement en période de transition..... 56
3.3.2 Les relations entre le réseau social au premier trimestre et l'ajustement en période de transition..... 57

3.4 Les relations entre le réseau social et la qualité de l'ajustement personnel telle qu'évaluée par un pair..... 58
3.4.1 Les relations entre le réseau social de la fin du secondaire et l'ajustement personnel..... 62
3.4.2 Les relations entre le réseau social du premier trimestre et l'ajustement personnel..... 62
3.4.3 Les relations entre le réseau social du troisième trimestre et l'ajustement personnel..... 63

3.5 Les relations entre le réseau social et la réussite scolaire 64
3.5.1 Les relations entre le réseau social de la fin du secondaire et la réussite scolaire..... 68
3.5.2 Les relations entre le réseau social du premier trimestre et la réussite scolaire..... 68
3.5.3 Les relations entre le réseau social et la réussite scolaire analysées séparément pour les garçons et pour les filles 68

CHAPITRE 4 : LA DISCUSSION

4.1 Les changements observés en période de transition 71
4.1.1 Les changements observés dans le réseau social et dans le soutien qu'il procure 71
4.1.2 Les changements observés dans l'ajustement personnel des adolescents 73
4.1.3 Les influences modératrices du niveau de risque, de la séparation et du secteur d'enseignement 74

4.2 Les fonctions adaptatives des réseaux des adolescents 78
4.2.1 L'influence du réseau social de la fin du secondaire 79
4.2.2 L'influence du réseau social du premier trimestre 80
4.2.3 L'influence du réseau social du troisième trimestre 81
4.2.4 Le réseau social et la réussite scolaire 82

4.3 Les différences des réseaux sociaux des garçons et des filles et leur impact sur la réussite scolaire 83

4.4 Les implications des résultats et les recommandations 84

4.5 Les forces et limites de l'étude et les avenues de recherche suggérées ... 86

LA CONCLUSION 88

LA BIBLIOGRAPHIE

LES ANNEXES

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 3.1.1	Coefficients de consistance interne des variables mesurées	35
Tableau 3.2.1	Moyennes et écarts types de la structure, de la qualité et des fonctions du réseau social en T1, T2 et T3 selon le genre	37
Tableau 3.2.2	Moyennes et écarts types des perceptions de soutien social en T1, T2 et T3 selon le genre	38
Tableau 3.2.3	Moyennes et écarts types de l'ajustement personnel en T1, T2 et T3 en fonction du genre	39
Tableau 3.3.1	Corrélations entre les variables du réseau social au T1 et les scores d'impact de la transition	54
Tableau 3.3.2	Corrélations entre les variables du réseau social au T2 et les scores d'impact de la transition	55
Tableau 3.4.1	Corrélations entre les variables du réseau social au T1 et l'évaluation par les pairs au T3	59
Tableau 3.4.2	Corrélations entre les variables du réseau social au T2 et l'évaluation par les pairs au T3	60
Tableau 3.4.3	Corrélations entre les variables du réseau social au T3 et l'évaluation par les pairs au T3	61
Tableau 3.5.1	Corrélations entre les variables du réseau social à la fin du secondaire (T1) et les indicateurs de réussite scolaire du secondaire et du premier trimestre	66
Tableau 3.5.2	Corrélations entre les variables du réseau social au premier trimestre (T2) et la moyenne générale au même trimestre	67

FIGURES 3.2.1 LA STRUCTURE, LA QUALITÉ ET LES FONCTIONS DU RÉSEAU SOCIAL

Figure 3.2.1.1	La taille du réseau	41
Figure 3.2.1.2	La fréquence d'interaction	41
Figure 3.2.1.3	Le temps de connaissance	41
Figure 3.2.1.4	La densité	41
Figure 3.2.1.5	L'intimité	41

Figure 3.2.1.6 Les conflits 41
Figure 3.2.1.7 La perception de disponibilité des membres 42
Figure 3.2.1.8 La satisfaction 42
Figure 3.2.1.9 La fonction émotive 42
Figure 3.2.1.10 La fonction sociale 42
Figure 3.2.1.11 La fonction scolaire 42
Figure 3.2.1.12 La fonction orientation 42

FIGURES 3.2.2 LES PERCEPTIONS DE SOUTIEN SOCIAL

Figure 3.2.2.1 La perception générale de soutien 45
Figure 3.2.2.2 Le désir d'avoir du soutien 45
Figure 3.2.2.3 La perception de la disponibilité de l'aide 45
Figure 3.2.2.4 La satisfaction du soutien reçu 45
Figure 3.2.2.5 La fréquence du soutien 45
Figure 3.2.2.6 L'importance du soutien 45
Figure 3.2.2.7 La confiance aux personnes qui offrent un soutien 46

FIGURES 3.2.3 L'AJUSTEMENT PERSONNEL

Figure 3.2.3.1 Les réactions d'anxiété 47
Figure 3.2.3.2 L'anticipation de l'échec 47
Figure 3.2.3.3 La préparation aux examens 47
Figure 3.2.3.4 Le recours au professeur 47
Figure 3.2.3.5 La qualité de l'attention 47
Figure 3.2.3.6 L'entraide 47
Figure 3.2.3.7 La priorité aux études 48
Figure 3.2.3.8 La croyance à la facilité 48
Figure 3.2.3.9 La croyance aux méthodes 48
Figure 3.2.3.10 L'anxiété 48
Figure 3.2.3.11 La solitude 48
Figure 3.2.3.12 Le rendement scolaire 48

L'INTRODUCTION

L'INTRODUCTION

Depuis quelques années, les collèges se préoccupent grandement de l'impact des différents services et encadrements développés dans leur établissement (voir Fédération des cégeps, 1989). Sur le plan des interventions sociales, c'est essentiellement *l'aide formelle* reçue par l'élève[1] qui fait l'objet d'analyses et d'évaluations systématiques. Par exemple, des études tentent de vérifier l'impact d'un service de tutorat par les pairs (Woodruff et Kerwinn-Boudreau, 1981 ; Désy, 1990) ; d'autres (Aubé & Archambault, 1994 ; Larose et Roy, 1993) évaluent les effets que des programmes contenant des composantes de soutien social (ex. : la présence d'un suivi personnalisé ou l'accès à un service de tutorat maître-élève) peuvent avoir sur la réussite et l'adaptation au collège ; d'autres encore vérifient l'efficacité qu'a, sur ces mêmes variables, une mesure organisationnelle tels les groupes stables (Giguère, 1985 ; Lasnier, 1992). Même si ces études ne permettent pas toujours d'isoler l'effet spécifique attribuable aux interventions sociales, elles montrent cependant l'intérêt porté envers la structure d'aide formelle.

Dans le réseau collégial québécois, aucune recherche ne s'est intéressée, sur le plan empirique, aux rôles joués par les *structures d'aide informelle*. Nous entendons par aide informelle, toute action ou attitude provenant d'un ou plusieurs membres du réseau social qui a comme conséquence directe ou indirecte d'améliorer la situation de l'élève. De cette définition, on comprend que l'étude des structures d'aide informelle passe directement par *l'analyse du réseau social naturel* de l'élève. Ce réseau constitue un lieu privilégié où l'élève peut obtenir le soutien nécessaire à l'intégration sociale et scolaire, apprendre à confronter les différentes tâches que nécessite l'entrée au collège et consolider ou même développer certaines compétences d'apprentissage.

L'analyse des structures d'aide informelle s'avère importante pour deux raisons. D'une part, plusieurs études américaines montrent que les élèves en difficulté ont tendance à ne pas consulter les services d'aide formelle (Baker & Nisenbaum, 1979 ; Friedlander, 1980 ; Kirshner, 1974 ; Lindquist & Lowe, 1978). Cette constatation n'est pas propre au milieu américain (Poulin & Vigneault, 1986). En effet, au Québec, les statistiques recueillies auprès d'élèves dépistés et invités à participer à un programme d'intégration aux études collégiales

---

[1] Tout au long du texte, le terme élève comprend aussi bien les femmes que les hommes et n'est utilisé que pour simplifier le discours.

(Larose & Roy, 1990, 1991, 1992), nous apprennent que plus de 50% d'entre eux refusent l'invitation même s'ils sont informés de son efficacité (les taux de refus en 1989, 1990 et 1991 étaient respectivement de 68,9%, 53,6% et 52,5%). Il appert donc que plusieurs élèves ne recourent pas à l'aide structurée et organisée par les collèges même s'ils se savent moins compétents que l'ensemble des élèves. D'autre part, certaines études qui mettent en valeur l'approche communautaire, montrent que l'individu en difficulté se tourne d'abord vers les membres de son réseau social et plus spécifiquement vers ceux qui, à ses yeux, présentent les compétences nécessaires pour lui venir en aide (Bozzini & Tessier, 1985). Dans un relevé exhaustif de la littérature traitant du soutien naturel, Poulin & Vigneault (1986) font ressortir que les parents et les amis constituent les principales personnes consultées lorsque l'élève a besoin de soutien. En ce sens, une bonne connaissance de la structure sociale de l'élève et des mécanismes de soutien qui interviennent dans ses transactions peut aider à mieux comprendre comment ce dernier s'adapte à la transition secondaire-collégial.

Ce projet de recherche s'inscrit dans la foulée des études écologiques (Bronfenbrenner, 1979) s'intéressant aux rôles joués par les réseaux sociaux sur l'adaptation de l'individu. Il tente principalement de décrire l'évolution des réseaux sociaux des élèves depuis leur arrivée au collège jusqu'au début de leur deuxième année. Il vise également à vérifier comment ces réseaux, par leur structure, par leur qualité et par les types de soutien qu'ils procurent, peuvent favoriser l'intégration aux études collégiales et ultérieurement améliorer le rendement scolaire de l'élève. Parce que le passage du secondaire au collégial est associé à une période importante de réajustement chez l'élève, il devient pertinent d'examiner comment évoluent ou changent les réseaux et de quelle façon ces modifications influencent l'adaptation de l'élève pendant cette période transitoire.

Dans le premier chapitre de ce rapport, un premier cadre théorique, reposant sur l'étude des transitions, est d'abord exposé et des données sont présentées pour appuyer l'hypothèse que le passage du secondaire au collégial constitue une transition psychosociale réelle pour les adolescents. Par la suite, un second cadre théorique, celui-ci permettant de structurer l'analyse des réseaux sociaux, est décrit et les données d'études américaines sont examinées dans le but de comprendre quelles peuvent être les influences positives et négatives des réseaux sur l'adaptation personnelle. Le premier chapitre se termine par la présentation des objectifs spécifiques de la recherche.

Le chapitre suivant décrit la méthodologie de la recherche. Il présente les caractéristiques des sujets, la procédure, les intruments de mesure complétés par les sujets et par des pairs et les hypothèses de la recherche. Le troisième chapitre est consacré à la présentation des résultats. Premièrement, certaines données sont rapportées dans le but de vérifier la qualité métrique des instruments et les effets liés à la perte de sujets. Deuxièmement, les changements dans le temps, tant au niveau du réseau social qu'au niveau de l'ajustement personnel, sont analysés et permettent de vérifier si le passage du secondaire au coliégial s'apparente à une réelle transition psychosociale. Troisièmement, les relations entre le réseau social et l'ajustement sont examinées, d'abord en tenant compte du point de vue de l'élève, et ensuite en considérant le point de vue d'un pair. Finalement, les liens entre le réseau social et la réussite scolaire font l'objet d'analyses.

Le dernier chapitre est consacré à la discussion des résultats de la recherche. Il se divise en cinq sections. La première section aborde les changements observés en période de transition et permet de juger de la valeur de la première hypothèse générale de l'étude. La deuxième section analyse les fonctions adaptatives des réseaux et vérifie la plausibilité de la seconde et de la troisième hypothèses de la recherche. La troisième section porte spécifiquement sur les différences entre les réseaux sociaux des garçons et des filles et leurs influences sur la réussite scolaire. Enfin, les sections quatre et cinq soulèvent les implications et les recommandations de la recherche et identifient certaines avenues intéressantes pour les recherches futures.

CHAPITRE 1

LA TRANSITION, LE RÉSEAU SOCIAL ET L'ADAPTATION

1.1 LE PASSAGE DU SECONDAIRE AU COLLÉGIAL ET LA NOTION DE TRANSITION

1.1.1 La conceptualisation théorique des transitions

Depuis plusieurs années, les psychologues du développement s'intéressent à l'étude des transitions psychosociales (Erickson, 1980 ; Chickering, 1969). Il est maintenant reconnu que l'individu passe à travers des périodes de changements plus ou moins importants tout au cours de sa vie et que ces changements peuvent contribuer à préciser, à redéfinir ou même à embrouiller son identité personnelle. Plus récemment, le concept de la transition a été appliqué à l'étude du passage du secondaire au collégial (ex. : Bourgeois et collaborateurs, 1988). Le Conseil des collèges utilise même l'expression « choc du passage du secondaire au collégial » pour qualifier l'ampleur des changements et leur enjeu sur l'adaptation de l'élève (Conseil des collèges, 1988 ; 1989). L'utilisation du concept de la transition dans cette perspective présente certains problèmes. Le plus important, à notre avis, est qu'on affirme que ce passage s'accompagne de changements importants chez l'élève sans qu'une analyse longitudinale du phénomène n'ait été faite.

Dans cette partie du rapport, nous souhaitons proposer un cadre théorique et méthodologique pertinent à l'étude de la transition associée au passage du secondaire au collégial. Pour se faire, nous tentons d'abord de définir le concept de la transition pour ensuite différencier les termes *événement transitoire*, *période transitoire* et *mécanisme transitoire*.

1.1.1.1 Un cadre théorique et méthodologique pertinent à l'étude de la transition

Une certaine confusion existe dans la définition du concept de la transition. D'une part, ce terme est quelquefois utilisé pour décrire un événement extérieur, comme dans le cas du passage du secondaire au collégial. Dans cette perspective, la transition décrit un changement dans l'environnement scolaire de l'élève. D'autre part, la transition décrit parfois une manifestation intérieure comme dans le cas de la puberté des jeunes adolescents. Ici, la transition réfère à des transformations internes sur le plan physique qui peuvent modifier l'image personnelle.

À notre avis, deux éléments doivent être considérés dans la définition de la transition. Premièrement, la transition implique nécessairement l'*apparition de changements* relativement importants chez un individu ou une collectivité d'individus (Connell & Furman, 1984). Ces

changements peuvent se manifester à différents niveaux (biologique, cognitif, affectif, comportemental et interpersonnel). Le passage du secondaire au collégial pourrait être qualifié de transition dans la mesure où cet événement extérieur entraîne l'apparition de changements importants chez l'élève. Ces changements pourraient par exemple se concrétiser en l'adhésion à de nouvelles croyances scolaires, en un changement d'attitude à l'égard de la réussite ou encore en l'adoption de nouveaux comportements en situation d'apprentissage. Deuxièmement, la transition implique qu'il y ait *des changements persistants* dans le temps, du moins à court terme. Par exemple, un élève peut changer ses croyances à l'égard de la réussite au premier trimestre simplement parce qu'il obtient de faibles résultats scolaires. Si ce changement ne persiste pas après le premier trimestre, c'est sans doute parce qu'il n'implique que peu de remise en question du système de croyances de l'élève.

Connell & Furman (1984) suggèrent l'utilisation de trois concepts distincts qui permettent de structurer l'étude de la transition. Le premier réfère aux *événements transitoires*. En fait, ce sont les événements qui marquent le point de départ d'un changement. Ces événements peuvent être externes (ex. : débuter des études collégiales), internes (ex. : le développement d'un cancer) ou encore il peut s'agir d'absence d'événement (ex. : ne pas avoir de partenaire amoureux à la fin de l'adolescence). Ces événements ne sont pas nécessairement les causes des transitions (i.e. des changements personnels qui persistent à plus ou moins court terme). Ils ont cependant la caractéristique de déclencher les processus de changement. Par exemple, le départ de la maison peut constituer un événement transitoire qui déclenche une série de mécanismes entraînant des changements dans les relations entre l'adolescent et ses parents. On sait, entre autres, que les adolescents qui quittent le milieu familial pour étudier au collège, évaluent plus positivement leurs relations avec leurs parents une fois rendus au collège (Larose & Boivin, 1994). Cet événement n'est cependant pas la cause première du changement observé dans les relations. Il y a des raisons théoriques de croire que l'activation des besoins de sécurité créée par une séparation amène les adolescents à rechercher le confort auprès des figures parentales (Bowlby, 1989). Ce besoin se manifesterait, entre autres, par une évaluation plus positive des relations avec les parents. Dans cet exemple, le départ de la maison constitue l'événement transitoire alors que l'activation du besoin de sécurité est réellement la cause du changement observé sur le plan interpersonnel.

Le deuxième concept est la *période transitoire*. Elle correspond au moment et à la durée du changement. Cette période peut être plus ou moins longue et peut débuter avant l'apparition de l'événement transitoire. Par exemple, à partir de l'hypohèse que le passage du secondaire

au collégial s'accompagne d'un changement d'attitude à l'égard de l'effort qu'il faut fournir pour réussir ses études, on peut se demander à quel moment ce changement se produit (à l'admission, à la première semaine de cours, après les premières évaluations ?) et combien de temps dure-t-il (s'étale-t-il sur un trimestre ?, est-il subi suite aux évaluations ?). La période transitoire réfère également à la notion de maintien des changements. Dans la démonstration de l'existence d'une transition pendant le passage du secondaire au collégial, il est nécessaire de vérifier le maintien des changements ou leur retour au niveau de base. Ceci implique donc des évaluations répétées qui sont réparties sur une période de temps suffisamment longue (ex. : pendant les dernières années du secondaire, pendant le premier trimestre au collège et pendant la dernière année d'études).

Le troisième concept défini par Connell & Furman (1984) est le *mécanisme transitoire*. Alors que l'événement transitoire et la période transitoire sont des concepts descriptifs, les mécanismes transitoires font référence aux explications théoriques des changements observés. Il ne suffit pas d'identifer la présence de changements entre la fin du secondaire et le début des études collégiales mais il est également important d'expliquer les causes directes et indirectes associées à ces changements. Dans l'exemple présenté précédemment, l'activation du besoin de sécurité des adolescents pourrait constituer un mécanisme transitoire responsable de l'amélioration des perceptions à l'égard des relations avec les parents pendant le passage du secondaire au collégial.

1.1.1.2 Des données sur les changements pendant le passage du secondaire au collégial

La fin des études secondaires et l'intégration au monde collégial est considérée par plusieurs chercheurs comme une période transitoire importante. L'adolescent est confronté à deux réalités : la gestion de nouvelles tâches et l'adaptation à de nouvelles structures et à de nouveaux modes de fonctionnement scolaire. D'une part, il doit consolider son identité (Erickson, 1980 ; Chickering, 1969), défaire ou transposer ses liens d'attachement d'avec les parents (Armsden & Greenberg, 1987), devenir émotivement et financièrement autonome (Philip, 1988), développer des liens intimes avec des personnes de même sexe ou de sexe opposé (Paul & White, 1990) et former de nouveaux liens sociaux tout en s'adaptant à la dissolution d'anciens liens sociaux (Cutrona, 1982). D'autre part, le changement de structure scolaire l'oblige à répondre à de nouvelles tâches spécifiques à son rôle d'étudiant. Il doit maintenant se familiariser avec un nouvel environnement institutionnel, gérer avec une plus grande autonomie son horaire et ses travaux scolaires, prendre l'initiative de rencontrer ses

professeurs et de s'assurer de la collaboration de ses pairs lorsqu'il en ressent le besoin et faire des choix de carrière importants.

À cet effet, plusieurs études suggèrent que les nouveaux arrivants éprouvent des difficultés à s'ajuster à leur premier trimestre tant sur le plan scolaire (Conseil des collèges, 1988 ; Lavoie, 1987 ; Terrill, 1988 ; Webb 1988 ; Tinto, 1987) que sur le plan socio-affectif (Rice, 1991 ; Falardeau, Larose et Roy, 1988 ; Blouin, 1986 ; Terenzini & Wright, 1987 ; Waldo, 1986). Les élèves réussissent moins bien au premier trimestre (Conseil des collèges, 1988) et les performances de ce premier trimestre sont souvent déterminantes pour la réussite de l'ensemble des études collégiales (Levesque & Pageau, 1991). D'autre part, les sentiments de solitude (Cutrona, 1982) et les événements négatifs (Compas, Wagner, Slavin & Vannatta, 1986) augmentent pendant cette période alors que la qualité des relations sociales (Shaver, Furman, & Buhrmester, 1985) et l'ajustement scolaire (Rice, 1991) diminuent. Rice et ses collègues (1990 ; Lapsley, Rice, & Shadid, 1989) montrent que les nouveaux arrivants présentent des scores d'ajustement social et émotif inférieurs à ceux obtenus par les élèves de deuxième année. De plus, lorsque l'ajustement des nouveaux arrivants est mesuré deux ans plus tard (Rice, 1991), des améliorations dans l'ajustement scolaire, social et émotif sont observées.

Le passage du secondaire au collégial est également associé à des relations sociales et amoureuses passablement perturbées (Shaver, Furman et Buhrmester, 1985). En effet, ces auteurs soulignent qu'au premier trimestre, les élèves ont beaucoup de difficultés à former de nouveaux réseaux et à maintenir les anciens liens sociaux. Par exemple, l'amitié avec les anciens camarades et l'ensemble de leur réseau social sont perçus alors comme étant moins satisfaisants qu'avant d'entrer au collège. La difficulté des adolescents à maintenir les contacts avec les membres de leur réseau ou à créer de nouveaux liens peut entraîner des effets considérables. Au premier trimestre, moins l'adolescent développe des liens avec de nouveaux élèves, plus il présente des difficultés à s'adapter à la vie collégiale, de l'anxiété sociale et des comportements dépressifs (Hays et Oxley, 1986).

Selon Cutrona (1982), le sentiment de solitude des collégiens est beaucoup plus élevé au début du premier trimestre qu'à la fin de la première année. Ce sentiment est associé négativement au degré d'intégration sociale dans le milieu collégial. L'auteure démontre que la diminution du sentiment de solitude entre le moment où l'élève commence ses études et la fin de sa première année est liée au développement d'une plus grande satisfaction de la

relation d'amitié et à la croissance du réseau social. Cutrona observe également que la qualité des amitiés et des relations amoureuses, telle que perçue par l'élève, constitue un meilleur prédicteur du sentiment de solitude que les indices quantitatifs comme la grandeur du réseau et la fréquence des interactions avec les membres de ce réseau. Dans cette étude, les élèves identifient plus fréquemment le fait de quitter la famille et les amis comme l'événement le plus étroitement relié à leur sentiment de solitude.

Shaver, Furman et Buhrmester (1985) reprennent l'idée de base de Cutrona (1982) en contrôlant d'une façon plus rigoureuse le cadre méthodologique. Le réseau social des élèves est inventorié et des mesures subjectives de la relation de l'adolescent avec ses parents, ses frères et sœurs, ses amis et ses partenaires amoureux sont enregistrés à quatre reprises : durant l'été précédent l'entrée au collège, durant les trimestres d'automne et d'hiver de la première année et durant le trimestre d'automne de la deuxième année. Certains résultats confirment la présence d'une transition chez l'élève. Au collège, les élèves ont moins d'anciens amis (amitiés formées avant d'entrer au collège) et la perception qu'ils ont de l'ensemble de leurs relations est moins favorable qu'elle l'était l'été précédant le début de leurs études de niveau collégial. Les auteurs observent également une brisure des relations amoureuses. Tout au long du programme d'études, il y a diminution de la satisfaction quant aux relations amoureuses formées avant l'entrée au collège. En outre, la stabilisation et la satisfaction ayant trait aux nouvelles relations développées au collège sont associées à une diminution du sentiment de solitude. Comme dans l'étude de Cutrona (1982), les élèves rapportent que quitter la famille et les amis constitue un événement plus difficile à vivre que la fin d'une relation amoureuse, les problèmes avec les amis ou les parents ou encore les difficultés dans le travail scolaire.

Compas, Wagner, Slavin et Vannatta (1986) mesurent la perception du soutien social, certains indices symptomatologiques (anxiété, dépression et problèmes somatiques) et la quantité d'événements négatifs vécus par des adolescents qui s'intègrent à la vie collégiale. Ces mesures sont enregistrées à trois reprises : trois mois avant le début des cours : deux semaines après le début du premier trimestre au collège ; et trois mois après le début du premier trimestre. Les résultats indiquent que la quantité d'événements négatifs change dans le temps. À la fin du premier trimestre, les élèves identifient un plus grand nombre d'événements négatifs qu'aux deux autres moments. La perception du soutien social et les indices symptomatologiques ne changent pas dans le temps. De plus, les auteurs montrent qu'au début du premier trimestre, la quantité d'événements négatifs, l'anxiété, le sentiment

dépressif et la tendance à développer des problèmes somatiques sont expliqués par les perceptions négatives de soutien social mesurées trois mois plus tôt.

1.1.2 La première hypothèse générale de cette recherche

Les données de la section précédente suggèrent que le passage du secondaire au collégial s'accompagne de changements importants tant au niveau personnel qu'au niveau interpersonnel. Les ajustements scolaires et affectifs sont plus difficiles au premier trimestre et des changements importants surviennent dans la structure des relations entre l'adolescent et son réseau social. Eu égard à ces données et au cadre théorique exposé précédemment, nous avançons que le passage du secondaire au collégial constitue une transition psychosociale pour les adolescents. Cette transition devrait se manifester par des changements importants et persistants tant au niveau de l'ajustement personnel qu'au niveau des relations entre l'adolescent et son réseau social. Ces changements pourraient avoir des incidences marquées sur les plans de l'adaptation ultérieure au collège et du rendement scolaire. Avant d'aborder directement cette dernière question (voir section 1.2), le rôle modérateur possible de certains facteurs qui seront considérés dans l'analyse des résultats de la présente recherche est étudié.

1.1.3 Le rôle modérateur de certains facteurs personnels et environnementaux sur les changements personnels en période transitoire

Certains chercheurs ont avancé que la vulnérabilité de l'adolescent face au changement peut varier selon la nature des événements transitoires et certaines dispositions personnelles (Rutter, 1988). Dans la présente étude, nous souhaitons explorer l'influence de quatre variables modératrices : le niveau de risque scolaire lorsque l'élève entre au collège, le fait de quitter le milieu familial pour venir étudier au collège (la séparation), le genre et le secteur d'enseignement choisi.

1.1.3.1 L'influence du niveau de risque scolaire

Certains auteurs reconnaissent que les dispositions scolaires lorsque l'adolescent entre au collège peuvent influencer son degré de vulnérabilité face au changement (Rutter, 1988). Parmi ces dispositions, l'expérience de l'échec au secondaire représente l'indicateur le plus associé aux difficultés d'ajustement au premier trimestre (Conseil des collèges, 1988 ; Webb, 1988 ; Aitken, 1982). Les adolescents qui subissent l'échec scolaire se perçoivent peu

compétents dans leurs études (Nisbet, Ruble, & Schurr, 1982 ; Larose et Roy, 1994), dans leurs interactions sociales au collège (Rubin & Graham, 1988 ; Rubin, Graham, & Mignerey, 1990 ; Waldo, 1986) et dans leur cheminement vocationnel (Watkins, 1986). L'échec antérieur pourrait augmenter la vulnérabilité de l'adolescent pendant le passage du secondaire au collégial en diminuant la qualité de son estime personnelle (Rutter, 1988).

1.1.3.2 L'influence de la séparation

De l'avis de plusieurs théoriciens, la séparation physique et psychologique d'avec la famille représente un événement majeur venant complexifier la tâche de l'adolescent pendant le passage du secondaire au collégial (Cooper, Grotevant, & Condon, 1983 ; Josselson, 1988 ; Blos, 1979). Les résultats d'une étude de Lapsley, Rice, & Shadid (1989) indiquent que la séparation psychologique de l'adolescent vis-à-vis ses parents est associée à la qualité de l'ajustement au collège. Les nouveaux arrivants qui ne sont pas fonctionnels seuls, qui ont besoin des parents pour gérer leur problèmes personnels, qui recherchent constamment leur approbation et leur soutien et qui éprouvent de la culpabilité, de l'anxiété ou du ressentiment vis-à-vis cette séparation (ce que Hoffman, 1984, appelle de la dépendance) présentent un ajustement personnel et émotif au collège de moindre qualité. D'autres études ont montré que lors de la séparation, la perception d'un éloignement physique (Mooney, Sherman, & Lo Presto, 1991), la présence d'anxiété, de colère, de culpabilité, de ressentiment et de méfiance face aux parents (Kenny & Donaldson, 1992), le sentiment de ne pas contrôler sa vie, la dépendance économique et résidentielle et l'attachement insécurisant constituaient des indicateurs de la pauvreté de l'ajustement au collège (Anderson & Fleming, 1986 ; Kenny & Donaldson, 1992). La séparation parents-adolescent pourrait donc constituer un événement transitoire important pouvant accentuer la vulnérabilité de l'élève quant à sa capacité de bien s'ajuster à la transition secondaire-collégial.

1.1.3.3 L'influence du genre et du secteur d'enseignement

La question de la variation des changements en période transitoire selon le genre et le secteur d'enseignement est tout à fait exploratoire. Nous n'avons relevé aucune donnée traitant spécifiquement de cette question et nous permettant de suggérer une direction aux effets qui seront testés dans la présente recherche. Cependant, quelques spéculations sont avancées. D'une part, considérant que les filles présentent de meilleures dispositions personnelles tant dans leurs apprentissages que dans leurs interactions sociales (Larose & Roy, 1992) et

qu'elles recherchent plus aisément le soutien des membres de leur réseau social (Ashton & Fuehrer, 1993), il est possible qu'elles composent plus facilement avec les changements scolaires et sociaux de la période transitoire. Si tel est le cas, elles devraient être moins vulnérables que les garçons au changement en présentant moins de variations dans leur ajustement personnel entre la fin du cours secondaire et le début des études collégiales. D'autre part, considérant que les élèves du secteur technique quittent en plus grand nombre le milieu familial pour étudier au collégial, il est possible que la structure de leur réseau soit plus affectée en devenant moins fonctionnelle sur le plan de l'aide et donc en diminuant la qualité des ressources pendant la période transitoire. Les élèves du secteur technique pourront donc être plus vulnérables pendant le passage du secondaire au collégial.

1.1.4 La conclusion

La première partie du chapitre 1 a permis de mieux circonscrire le concept de la transition et d'appuyer l'hypothèse voulant que le passage du secondaire au collégial puisse constituer une transition psychosociale pour les adolescents qui s'intègrent aux études collégiales. Elle a aussi fait ressortir le rôle modérateur possible de certains facteurs quant à l'ajustement pendant le passage secondaire-collégial. Dans la seconde partie, un cadre théorique pertinent à l'étude des réseaux sociaux est d'abord défini et des données reliant le réseau social et l'adaptation permettent ensuite d'établir les bases à l'élaboration des deuxième et troisième hypothèses générales de la recherche.

1.2 LE RÉSEAU SOCIAL : UN SOUTIEN POTENTIEL À L'ADAPTATION ET À LA RÉUSSITE SCOLAIRE EN PÉRIODE DE TRANSITION

1.2.1 Un cadre théorique associé à l'étude des réseau sociaux

Le réseau social est l'ensemble des personnes qui interagissent avec un individu de façon plus ou moins stable et qui contribuent à influencer son développement personnel. Chaque réseau possède sa propre *structure* (Cohen, Mermelstein, Kamarck et Hoberman, 1985). La structure d'un réseau réfère à sa forme, sa composition et à la description des relations (Acock et Hurlbert, 1990). Elle est habituellement mesurée par des indices comme la grandeur ou l'étendue (nombre de personnes dans le réseau), le statut des membres (ex. : élèves, parents, voisins, professeurs, etc.), la multiplexité (les membres du réseau ont des

statuts très différents), la densité (nombre de personnes dans le réseau qui entretiennent des liens entre elles), la fréquence des interactions (le nombre de contacts directs ou par téléphone, lettres, etc.) et la stabilité (la durée des liens). Dans l'analyse du réseau social d'un individu, on s'intéresse aussi à l'*évaluation qualitative des liens* avec les membres du réseau. Cette évaluation repose généralement sur des indices tels la satisfaction des échanges, la perception du soutien disponible ou encore l'intimité et les conflits pouvant exister dans la relation.

Les théoriciens et les chercheurs qui s'intéressent à l'étude du soutien social sont d'avis que ce dernier est un concept multidimensionnel et donc, qu'il a de multiples fonctions (voir Cutrona & Russell, 1990). Certaines terminologies sont proposées pour décrire les différentes *fonctions du soutien social* (Cohen & Wills, 1985 ; Barrera & Ainsley, 1983 ; Mitchell & Trickett, 1980). Ces terminologies sont généralement centrées sur les conséquences des comportements de soutien adoptés par les membres du réseau social ou de la communauté. Cinq fonctions principales sont habituellement décrites (Cutrona et Russell, 1990) : le soutien émotif (avec cette personne, je discute de mes problèmes personnels ; je suis écouté ; je vais chercher sécurité et confort), le soutien instrumental (cette personne me procure une aide tangible ; elle me prête volontiers des choses ; elle vient me reconduire au travail ; elle m'apporte une aide financière), le soutien d'appartenance ou le soutien à l'intégration sociale (j'ai du plaisir à être avec cette personne pour faire des activités, pour socialiser ; je suis avec cette personne pour la camaraderie), le soutien cognitif (cette personne me renseigne ; elle me donne de bons conseils ; elle m'aide à faire des choix) et le soutien lié à l'estime de soi (cette personne reconnaît ma compétence ; elle m'apprécie pour ce que je suis).

1.2.2 Le réseau social et l'adaptation

Comme dans le cas d'une relation dyadique, la relation individu-réseau possède des attributs qui peuvent influencer la qualité de l'adaptation personnelle. Dans les prochaines sections nous présentons des données qui permettent d'établir les bases à l'élaboration d'une hypothèse portant sur l'effet du réseau social sur l'adaptation des élèves en période de transition.

1.2.2.1 La structure du réseau et l'adaptation

Plusieurs études se sont intéressées à vérifier les *liens entre la structure du réseau social de l'individu et son adaptation personnelle* (Burt, 1987 ; Milardo, 1988 ; Broderick, 1988 ; Marsden & Hurlbert 1988 ; Marsden, 1987 ; Mitchell et Trickett, 1980 ; Hays et Oxley, 1986 ; Perl et Trickett, 1988 ; Sarason, Pierce et Sarason, 1990 ; Acock et Hurlbert, 1990 ; Shaver, Furman & Buhrmester, 1985). Elles s'attardent aux indices tels la grandeur, le statut et la densité. Ainsi, la présence de grands réseaux sociaux ne serait pas nécessairement indicatrice de bien-être psychologique. Bien qu'une étude montre que les grands réseaux sont associés à un mieux-être chez l'individu (Burt, 1987), il semble que les personnes qui comptent un nombre trop important de membres dans leur réseau social éprouvent des difficultés à entretenir toutes les relations (Milardo, 1988 ; Broderick, 1988). Marsden & Hurlbert (1988) examinent les relations entre la structure et les fonctions du réseau social et concluent que les grands réseaux présentent l'avantage de fournir un soutien cognitif plus efficace que les petits réseaux parce qu'ils donnent accès à une information moins redondante. Les réseaux trop petits entraînent aussi des problèmes. Ils ne dispensent pas un soutien social suffisant (Marsden, 1987). Les individus qui présentent des désordres psychiatriques ont souvent de petits réseaux dont les relations sont asymétriques, dépendantes et très peu intimistes (Mitchell et Trickett, 1980).

En ce qui concerne le statut, on observe que le réseau de soutien de l'adolescent est généralement constitué de pairs de même sexe et de parents. Selon Poulin & Vigneault (1986), les jeunes auraient tendance à consulter les pairs lorsqu'ils font face à des problèmes journaliers non spécifiques (ex. : problèmes d'adaptation à la vie quotidienne) mais rechercheraient le soutien des parents lorsqu'il s'agit de prendre une décision importante (ex. : le choix de carrière). Les élèves entretenant un lien significatif avec un professeur au premier trimestre rapportent être bien adaptés au collège et très confiants en leurs moyens (Larose et Roy, 1993). Par ailleurs, le collégien dont le réseau social est constitué d'une proportion importante de membres qui sont sur le marché du travail se dit moins satisfait de ses études collégiales (Hays et Oxley, 1986). Par contre, si ce réseau est constitué de membres qui étudient dans le même établissement, il apprécie davantage le milieu scolaire et se dit plus adapté (Hays et Oxley, 1986).

La densité est une caractéristique de la structure du réseau qui fait l'objet de certaines études (Hirsch, Engel-Levy, DuBois et Hardesty, 1990). D'abord, les réseaux denses sont associés

à une perception plus forte de soutien social (Mitchell et Trickett, 1980) et à un degré de satisfaction des relations sociales plus élevé (Perl et Trickett, 1988). La personne dont le réseau est constitué de membres qui se connaissent entre eux croit que l'aide s'organisera facilement et rapidement si elle en a besoin et c'est sans doute pour cela qu'elle apprécie davantage ses relations sociales. Pour Sarason, Pierce et Sarason (1990) et Acock et Hurlbert (1990), la densité d'un réseau joue un rôle considérable pour contrer les conséquences d'événements stressants mais elle ne facilite pas nécessairement l'intégration à de nouveaux milieux. Il y a possiblement des liens émotifs importants dans les réseaux denses et ces liens peuvent, dans certains cas, nuire à l'intégration de d'autres membres ou à l'intégration d'un membre du réseau à d'autres réseaux sociaux. Aussi, parce que les normes des réseaux denses sont sans doute plus explicites, la déviance à ces normes a un impact plus marqué sur l'adaptation psychologique de l'individu (Mitchell et Trickett, 1980).

Les attributs reliés à la fréquence des interactions et à la stabilité des liens formés n'ont pas encore été identifiés précisément. Nous n'avons relevé qu'une étude traitant de cette question. Shaver, Furman & Buhrmester (1985) montrent que la fréquence et la stabilité des liens sont associées négativement au sentiment de solitude ressentie par le collégien.

1.2.2.2 La qualité du réseau et l'adaptation

Plusieurs chercheurs sont d'avis que l'évaluation subjective que fait l'adolescent de sa relation avec les membres de son réseau (ex. : perception de soutien social) constitue un meilleur indicateur de son adaptation personnelle que les indices associés à la structure du réseau (Schectter & Bennett, 1990). Comme le prétendent Cohen et Wills (1985), la perception positive de soutien social (PSS) permettrait à l'adolescent de faire face aux événements stressants. C'est l'hypothèse de l'effet atténuateur du soutien social. En situation de stress, il y aurait moins de symptômes psychologiques et une meilleure adaptation chez ceux qui croient que l'aide sera accessible en cas de besoin. D'autres auteurs dont Sarason, Pierce & Sarason (1990), estiment que la PSS est associée en tout temps à l'adaptation personnelle. Ainsi, plusieurs études tentent de vérifier la *relation entre l'évaluation subjective que fait l'adolescent de son réseau et son adaptation personnelle*. Lakey (1989), après avoir contrôlé l'effet de la désirabilité sociale, montre que la détresse psychologique explique 14,8% de la variance des scores de PSS. Les collégiens les plus perturbés sont ceux qui perçoivent avoir le moins accès au soutien social. En outre, plus la PSS est élevée, moins l'anxiété sociale est forte. Les individus qui ont une perception positive de soutien social

rapportent avoir vécu un plus grand nombre d'expériences positives (Sarason, Levine, Basham et Sarason, 1983) et se disent plus satisfaits de leurs relations sociales (Brown, Brady, Lent, Wolfe et Hall, 1987). Pour leur part, Sarason, Mathes & Albertson (1989) ont montré que la PSS est associée à la capacité qu'ont les jeunes étudiantes de s'adapter à une transition scolaire. Celles qui présentent une forte PSS ont de meilleures habiletés pour résoudre les problèmes associés à leur intégration au milieu universitaire.

1.2.2.3 Les fonctions du réseau et l'adaptation

Outre la structure, les fonctions qu'offre le réseau social sont très importantes puisqu'elles déterminent la nature du soutien social reçu par l'individu. *Plus il y a de fonctions remplies par le réseau, plus ses chances de faciliter l'adaptation de l'adolescent sont grandes.* Il n'est cependant pas nécessaire qu'un réseau remplisse l'ensemble des cinq fonctions pour être efficace. Le contexte entourant le besoin de soutien social doit être pris en considération. Les études s'intéressant aux fonctions spécifiques du réseau social suggèrent que ce sont les fonctions socio-émotives qui témoignent le plus fidèlement de l'adaptation psychologique (Thoits, 1985). Selon Thoits, ceci est vrai quelle que soit l'intensité du stresseur. Les conclusions d'une étude théorique de Cutrona et Russell (1990) permettent de nuancer cette dernière affirmation : les événements stressants qui seraient perçus incontrôlables par l'acteur (ex. : la mort accidentelle d'un proche) nécessiteraient du soutien émotif alors que les événements contrôlables (ex. : la transition scolaire) nécessiteraient du soutien informatif, instrumental et du soutien lié à l'estime de soi. Plus l'intensité du stresseur est forte, plus le soutien émotif serait nécessaire. Aussi, pour que l'aide soit efficace, la nature du soutien devrait concorder avec la spécificité des événements. Une perte relationnelle demanderait un soutien émotif ou un soutien à l'intégration sociale (selon l'intensité des liens entre les deux individus) ; une perte de biens matériels nécessiterait un soutien instrumental ; et un échec professionnel ou scolaire requerrait un soutien lié à l'estime de soi.

1.2.2.4 La seconde hypothèse générale de cette recherche

L'ensemble des données portant sur la relation entre le réseau social et l'adaptation nous permet de formuler l'hypothèse suivante : la qualité du réseau social au collège contribue à faciliter l'intégration sociale et scolaire des nouveaux arrivants. Un réseau dense, qui est perçu soutenant et qui fournit de l'aide dans les différentes sphères d'intégration au collégial (ex. : entraide dans les travaux ; conseils sur le choix d'une carrière ; intégration dans des

activités sportives ou socioculturelles) devrait favoriser l'adaptation personnelle en diminuant l'impact du passage du secondaire au collégial. Par ailleurs, le réseau social de la fin du secondaire pourrait entraver l'intégration des nouveaux arrivants au collège. Un réseau très dense, très intimiste et très aidant à la fin du secondaire pourrait avoir comme conséquence d'accentuer la tâche d'intégration des élèves à un nouveau réseau social au collège.

1.2.3 Le réseau social et la réussite scolaire

Intuitivement, on pourrait croire que la qualité du réseau social soit reliée à une meilleure réussite scolaire des adolescents. Cependant, la recension des données incite à nuancer une telle spéculation. En effet, la qualité des interactions sociales est associée différemment à la réussite scolaire en fonction de la nature de ces interactions et du genre. Pour bien comprendre les influences positives et négatives du réseau social sur la réussite scolaire, nous analysons la relation entre la réussite et différents indicateurs d'interaction sociale et jetons ensuite un regard sur les principales différences entre garçons et filles tout en tentant de comprendre les mécanismes sous-jacents à ces différences.

1.2.3.1 Les différences selon la nature de l'interaction sociale

La relation entre les interactions sociales et la réussite varierait selon la nature des interactions (Burleson & Samter, 1992 ; Larose & Roy, 1992). Lorsque les variables focalisent sur les habiletés de communication en classe ou sur l'entraide dans les matières scolaires, elles sont associées positivement à la réussite scolaire. Lorsque les variables portent sur l'intégration sociale à des groupes d'amis, elles présentent fréquemment une relation négative avec la réussite scolaire. Cette relation négative serait particulièrement importante dans le cas où les membres du réseau social partagent une norme qui n'est pas cohérente avec des objectifs éducatifs. Par exemple, Antrobus, Dobbelaer & Salzinger (1988) ont montré que plus les adolescents entretiennent des liens avec des pairs qui ne fréquentent pas le collège, moins ils réussissent. Par ailleurs, cette relation est inexistante lorsque l'interaction focalise sur les personnes fréquentant le même collège. Dans une étude sur la modélisation des facteurs de réussite scolaire (Larose & Roy, 1992), nous avons montré que la facilité à rechercher de l'aide scolaire auprès des pairs est associée positivement à la réussite scolaire alors que la perception d'intégration sociale à un groupe d'amis au collège pour le simple plaisir d'être ensemble y est associée négativement.

Certaines variables de réseau social peuvent également constituer des indicateurs de problèmes pour l'adolescent et être reliées négativement avec la réussite scolaire. Comme le rapportent Dunkel-Schetter & Bennett (1990), l'aide reçue par le réseau social peut être indicateur de problèmes. En effet, les jeunes qui n'ont pas les compétences nécessaires pour s'adapter aux études collégiales auraient peut-être un besoin plus grand de transiger avec les membres de leur réseau et ainsi solliciteraient plus fréquemment les ressources de soutien.

1.2.3.2 Les différences selon le genre

Comme le suggèrent certaines études, la relation entre les interactions sociales et la réussite scolaire pourrait être d'intensités différentes chez les garçons et chez les filles parce que l'interaction sociale aurait des fonctions fort différentes pour les deux sexes (Nezlek, Wheeler, & Reis, 1990; Larose & Roy, 1992). Les données issues des écrits scientifiques sur le sujet proposent que la relation négative entre la qualité des transactions sociales et la réussite est surtout présente chez les garçons. Différents modèles sont proposés pour expliquer cette différence. Premièrement, parce que les filles présentent généralement de meilleures dispositions sociales que les garçons, elles auraient moins besoin d'investir des ressources personnelles dans leurs interactions sociales et seraient conséquemment moins pénalisées par l'établissement de nouvelles relations. Cette explication réfère au modèle de « l'allocation des ressources ». Deuxièmement, les garçons auraient tendance à concevoir l'établissement de relations sociales comme un objectif fondamental du passage au collégial. Pour eux, la socialisation constituerait un processus exclusif qui aurait comme seul but le bien-être de l'individu. En ce sens, l'établissement de nouvelles relations s'opposerait directement à l'investissement dans des tâches scolaires et influencerait indirectement la réussite de l'élève. Cette vision est propre au modèle de « l'orientation vers les buts ». Troisièmement, nous proposons que l'influence négative possible des relations sociales chez les garçons s'explique, non pas par des facteurs personnels, mais par une norme de groupe. Considérant qu'à l'adolescence, les jeunes forment généralement des réseaux avec des personnes de même sexe, nous avançons l'hypothèse que les réseaux masculins véhiculent des attitudes qui vont à l'encontre d'objectifs éducatifs et qui nuisent à la réussite scolaire. Nous nommerons ce modèle « la norme du réseau ». Enfin, une quatrième explication théorique peut être avancée. Il est possible que la socialisation agisse tel un mécanisme de soutien pour protéger des effets négatifs de l'échec scolaire (Larose & Roy, 1992). Le contact social avec autrui pourrait permettre à l'adolescent de revaloriser son estime personnelle et d'accepter plus facilement l'échec. En d'autres termes, les élèves qui ne

réussissent pas n'auraient aucun avantage à s'isoler et préféreraient établir des contacts sociaux qui les revaloriseront dans d'autres aspects de leur personnalité. Nous appelerons ce modèle : « la recherche de valorisation ».

1.2.3.3 La troisième hypothèse générale de cette recherche

L'ensemble des données et des explications théoriques portant sur la relation entre le réseau social et la réussite scolaire nous suggèrent la prudence dans l'établissement d'une hypothèse. Dans la présente étude, le sens de la relation entre le réseau social et la réussite pourra dépendre du moment où le réseau est mesuré (ex. : s'agit-il du réseau de la fin du secondaire ou du réseau du premier trimestre ?), de la nature de ce qui est mesuré (ex. : la taille du réseau, l'intimité dans le réseau, les fonctions d'aide à l'intégration sociale et d'aide à l'apprentissage) et du genre. En tenant compte des modèles théoriques formulés plus tôt, nous proposons tout de même l'hypothèse générale suivante : un réseau très grand et très dense, dont les interactions sont jugées de qualité mais centrées exclusivement sur des fonctions sociales et émotives sera relié négativement à la réussite scolaire des garçons. D'autre part, un réseau de taille et de densité modérée pendant le passage au collège, peu conflictuel et équilibré en termes d'échanges d'aide (l'aide reçue n'est ni extrême, ni absente) sera associé positivement à la réussite scolaire tant chez les garçons que chez les filles.

1.2.4 La conclusion

La deuxième partie du chapitre 1 a permis d'établir le cadre théorique associé à l'étude des réseaux sociaux et de décrire leurs influences sur l'adaptation personnelle. Elle a aussi fait ressortir le rôle modérateur possible du genre et les modèles explicatifs de cet effet modérateur. Dans la dernière partie de ce chapitre, les objectifs généraux et spécifiques de la recherche sont décrits.

1.3 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Les objectifs généraux de ce projet de recherche sont d'étudier la formation des réseaux sociaux des élèves de première année et de vérifier leur impact sur l'adaptation à la transition secondaire-collégial et sur la réussite scolaire. Afin de réaliser ces objectifs, des objectifs spécifiques sont définis.

1) Analyser les changements observés dans le réseau social, le soutien qu'il procure aux adolescents et leur ajustement personnel de la fin du secondaire au début de la seconde année d'études au collège.

2) Explorer les différences dans ces changements selon le niveau de risque, la présence ou l'absence d'une séparation, le genre et le secteur d'enseignement.

3) Analyser les relations entre le réseau social et l'ajustement personnel.

4) Analyser les relations entre le réseau social et la réussite scolaire.

5) Évaluer les différences dans la relation entre le réseau social et la réussite scolaire en fonction du genre.

CHAPITRE 2

LA MÉTHODOLOGIE

Dans cette section, nous décrivons d'abord les caractéristiques de l'échantillon puis la procédure suivie lors des trois temps de l'étude. Finalement, la description des questionnaires utilisés et des indicateurs de la réussite scolaire est présentée.

2.1 LES SUJETS

Cinq cent soixante-sept élèves ont accepté de répondre aux questionnaires au premier temps à la fin du secondaire (T1). Quatre cent soixante-dix élèves ont retourné les questionnaires, ce qui représente 83% des envois. Parmi les 470 répondants, 11 sujets adultes sont éliminés en raison de leur âge (plus de 20 ans). L'échantillon du T1 est donc composé de 320 femmes et 139 hommes dont l'âge varie de 15 à 20 ans (âge moyen = 17 ans). Quarante-sept pour cent des élèves résident dans la région immédiate de Québec au moment de la cueillette de données comparativement à 53% résidant à l'extérieur de la région 03. Soixante-dix pour cent des élèves sont admis dans un programme préuniversitaire alors que 30% chemineront dans un programme technique à l'automne. La majorité des répondants proviennent de familles intactes (77,5%). Un peu plus de dix-sept pour cent (17,4%) des sujets ont vécu la séparation de leurs parents suite à un divorce et 3,2% ont vécu une séparation suite au décès de la mère (n = 2) ou du père (n = 13). Au moment de la cueillette de données, 78,4% des sujets vivaient chez leurs deux parents naturels, 17% vivaient avec leur mère naturelle seulement, 4,1% vivaient avec leur père naturel seulement et 0,4% des sujets ne vivaient plus avec leurs parents.

Le revenu médian du père, tel que rapporté par le sujet, se situe dans la catégorie 40 000$ – 49 999$ alors que celui de la mère est situé dans la catégorie 10 000$ – 19 999$. D'autre part, la scolarité moyenne du père est de 13,1 années et celle de la mère de 12,2 années.

Au milieu du premier trimestre (T2), 298 élèves ont complété les questionnaires soit une perte de 35,1% de l'échantillon initial. Quarante-six pour cent des sujets qui ont participé aux deux temps résident dans la région immédiate de Québec et 54%, à l'extérieur. Soixante et onze pour cent des élèves sont inscrits au secteur préuniversitaire alors que 29% étudient au secteur technique. Les filles représentent 76% de l'échantillon. La majorité des répondants proviennent de familles intactes (76,8%). Près de dix-sept pour cent (16,9%) des sujets ont vécu la séparation de leurs parents suite à un divorce et 3,7%, suite au décès de la mère (n = 1) ou du père (n = 10). En T2, 39% des sujets vivaient avec les deux parents naturels, 12,8% avec leur mère naturelle seulement, 2,3% avec leur père naturel seulement et 46,3%

ne vivaient plus avec leurs parents. Le revenu médian du père, tel que rapporté par le sujet, se situe dans la catégorie 40 000 – 49 999 $ alors que celui de la mère se retrouve dans la catégorie 10 000 – 19 999 $. D'autre part, la scolarité moyenne du père est de 13,1 années et celle de la mère, de 12,3 années.

Cent vingt-cinq élèves ont complété les questionnaires au milieu du troisième trimestre (T3), soit 42% des sujets ayant participé au T2. Cinquante-sept pour cent des répondants résident dans la région immédiate de Québec et 43%, à l'extérieur. Un peu plus des trois quarts des élèves sont inscrits au secteur préuniversitaire et 23%, au secteur technique. Les filles représentent 76% de l'échantillon. La grande majorité des répondants proviennent de familles intactes (85,2%). Trente-quatre pour cent des sujets vivaient avec les deux parents naturels, 11,2% avec leur mère naturelle seulement, 1,6% avec leur père naturel seulement et 43,2% ne vivaient plus avec leurs parents. La scolarité du père est de 13,4 années et celle de la mère, de 12,4 années.

2.2 LA PROCÉDURE

Une lettre informant les élèves de la tenue d'un projet de recherche portant sur le réseau social et l'adaptation a d'abord été envoyée à tous ceux qui ont reçu une offre d'admission au Cégep de Sainte-Foy à l'automne 1992 (voir annexe A). Cette lettre avisait l'élève de la probabilité qu'il soit appelé par téléphone au cours des semaines suivantes pour être invité à participer à ce projet. Ensuite, deux échantillons aléatoires d'élèves ont été formés selon qu'ils résident dans la région immédiate de Québec ou à l'extérieur de cette région (extérieur de la région 03). Ces élèves ont été rejoints à la maison et invités personnellement à participer au projet. Ils ont été informés des objectifs de l'étude et des implications liées à leur participation. Un montant de 5$ leur a été promis s'ils complétaient dûment la batterie de questionnaires.

Tous les questionnaires ont été envoyés par courrier et les élèves recevaient la consigne d'y répondre le plus tôt possible et d'entrer en contact avec les responsables du projet s'ils éprouvaient des difficultés à comprendre la procédure (Annexe B)[1]. Une fois les

1 Trois autres instruments mesurant l'attachement de l'adolescent à ses parents et à son groupe de pairs étaient inclus dans l'envoi. Ils ont été utilisés dans le cadre d'une étude menée en collaboration avec l'Université Laval et ne sont pas présentés dans la batterie annexée au rapport.

questionnaires complétés, les élèves devaient les retourner par courrier ou venir les porter au collège lors d'une journée d'accueil tenue à la fin du mois de mai 1992.

Au T2, une relance est menée au milieu du trimestre d'automne 1992 auprès des 459 répondants de la première cueillette de données. Tous les sujets sont rejoints par téléphone et invités à la deuxième partie du projet de recherche. Ils sont convoqués à une rencontre d'environ une heure pendant laquelle ils complètent la même batterie de questionnaires que la première fois. Cette rencontre a lieu au collège et plusieurs périodes sont offertes aux élèves pour convenir à leur disponibilité. Un rappel est effectué auprès de ceux qui ne se sont pas présentés à la période prévue.

Une procédure similaire est suivie en T3 auprès des 298 répondants de T2. En plus, au moment de l'appel téléphonique, les sujets sont invités à donner le nom d'un ami ou d'une amie qui les connaît suffisamment bien pour répondre à un questionnaire les concernant. Les pairs sont ensuite rejoints afin d'être invités à répondre au questionnaire de perception de soutien et d'ajustement de leur ami ou amie qui font partie de l'échantillon. Les pairs forment un groupe de 85 personnes dont l'âge moyen est de 18 ans et quatre mois. Les filles représentent 67,1% du groupe et les garçons, 32,9%. Ils connaissent en moyenne depuis 71 mois leurs amis qui participent à la recherche. Le temps de connaissance le plus court est de 10 mois. La majorité (62%) entrent en contact avec leurs amis sept fois et plus par semaine alors que la moyenne de contacts est de 3-4 fois par semaine. La durée de leur séjour au collège varie de deux à sept trimestres. La plupart (78,9%) sont inscrits au secteur préuniversitaire alors que 17, 6% le sont au secteur technique et 3,5%, hors programme. Soixante et trois pour cent habitent chez leurs parents, 35,7% vivent en chambre ou en appartement et 1, 2% demeurent à la résidence du collège.

2.3 LES INSTRUMENTS DE MESURE

Deux ensembles de questionnaires ont été complétés par les sujets participant à la présente étude. Trois questionnaires évaluent différents aspects du réseau et du soutien social et trois autres questionnaires sont utilisés pour évaluer l'ajustement socio-émotif et l'ajustement scolaire de l'élève. Ces questionnaires forment l'Annexe B. L'inventaire complété par les pairs sera présenté ensuite ainsi que les indicateurs de réussite scolaire retenus.

2.3.1 Une adaptation de l'inventaire de réseau social (IRS)

Une adaptation du « Social Network Inventory » développé par Perl et Trickett (1988) est utilisée pour mesurer la perception spécifique de soutien social en rapport avec le réseau de personnes importantes auxquelles est attaché l'élève. Trois parties composent l'inventaire. Dans la première partie, l'élève doit inscrire la liste des personnes de son environnement social auxquelles il attache de l'importance et avec lesquelles il maintient des contacts réguliers (au moins une fois par semaine). Ensuite, pour chacune des personnes identifiées, il fournit des informations quantitatives (le genre, le statut, la fréquence d'interaction et le temps de connaissance) et qualitatives (l'intimité avec cette personne, la présence de conflits, la satisfaction et la perception de la disponibilité de l'autre lorsque l'élève éprouve des problèmes personnels). La deuxième partie de l'inventaire permet d'évaluer la perception de soutien des membres du réseau en rapport avec l'école, la famille et les relations sociales. Quatre facteurs sont mesurés : les acquis liés à l'apprentissage (quatre items), les acquis liés à l'orientation scolaire (quatre items), les conflits avec la famille et les pairs (deux items) et l'implication sociale (deux items). Enfin, la troisième partie de l'inventaire permet d'évaluer la densité du réseau social. Les élèves doivent écrire en horizontal et en vertical les initiales des noms de chaque membre de leur réseau et indiquer d'un « X » ceux qui entretiennent actuellement des liens entre eux.

En résumé, l'inventaire de réseau social permet d'évaluer : 1) une perception globale de soutien émotif en rapport avec les personnes importantes du réseau social (disponibilité et satisfaction) ; 2) des perceptions spécifiques de soutien dans des contextes d'apprentissage, d'orientation scolaire et d'intégration sociale ; 3) deux caractéristiques de la structure du réseau (la grandeur et la densité) ; 4) quatre indices quantitatifs décrivant la relation (le genre, le statut, la fréquence d'interaction et le temps de connaissance) et 5) deux indices qualitatifs décrivant la relation (la présence d'intimité et la présence de conflit). Les bases conceptuelles et empiriques de ce type de questionnaire sont discutées dans les articles de Barrera & Ainsley (1983) et de Mitchell & Trickett (1980).

2.3.2 La mesure d'évaluation du soutien interpersonnel (MÉSI)

La mesure d'évaluation du soutien interpersonnel a été développée spécifiquement pour la population des élèves de collège. Elle permet d'évaluer la perception d'accès au soutien social répondant à quatre fonctions : l'estime de soi (il y a des gens autour de moi qui me donnent

des rétroactions positives sur qui je suis) ; l'aide émotive (il y a des gens avec qui je peux parler de mes problèmes personnels) ; l'appartenance (il y a des gens avec qui je peux faire des choses, pratiquer des activités, etc.) ; l'aide instrumentale (il y a des gens qui me procurent une aide tangible en cas de besoin). Dans la présente étude, seule la sous-échelle de perception du soutien émotif est utilisée. Elle permet de mesurer une perception générale de soutien social ou le sentiment d'être soutenu. Cette sous-échelle est composée de 12 items se répondant sur une échelle dichotomique : probablement vrai ou probablement faux. Elle présente un coefficient de consistance interne acceptable (alpha = 0,77 ; rapporté par Cohen & Hoberman, 1983). Lorsque le test se répond sur une échelle en cinq points (Lakey, 1989), sa consistance interne est plus élevée (alpha = 0,92). Le score à la sous-échelle de perception du soutien émotif est associé négativement avec des scores de dépression et positivement avec un score de réception de comportements soutenants. Dans des situations de stress important (lorsque l'individu rapporte vivre un nombre élevé d'événements négatifs), ce score est associé négativement à la quantité de symptômes dépressifs (Cohen & Hoberman, 1983).

2.3.3 La mesure des perceptions de soutien social spécifiques aux événements de la transition (MPSS-É)

Dans le projet initial, la MÉSI et l'IRS devaient constituer les mesures de soutien social. Une troisième mesure a été ajoutée à la batterie de questionnaires afin d'évaluer des perceptions spécifiques de soutien social en rapport avec ce que vivent individuellement les nouveaux arrivants. La MÉSI permet une évaluation du sentiment général d'être soutenu, l'IRS évalue les perceptions de soutien social spécifiques au réseau social et la présente mesure vise l'évaluation du soutien perçu en tenant compte du vécu individuel de chaque élève. Il s'agit d'une évaluation plus idiosyncratique qui permet d'augmenter la validité écologique de l'évaluation du soutien perçu.

Dans le but de procéder à une telle évaluation, un inventaire regroupant deux questionnaires a été développé. Le premier questionnaire comprend un ensemble d'événements typiques de la vie de collégiens pour lesquels le sujet doit évaluer son niveau de préoccupation par rapport à chacun des événements. Le second questionnaire vise à mesurer différents aspects du soutien social en rapport avec les cinq événements jugés les plus préoccupants précédemment. Le développement de cette mesure est inspiré des travaux de Lemyre (1986) sur l'évaluation subjective du stress et de Muckel (1991) sur le soutien social perçu par les mères qui

attendent un nouveau-né. Les bases théoriques de ce type de méthodologie reposent sur les travaux de Lazarus (1984) qui s'est intéressé aux composantes cognitives du stress.

Le premier questionnaire regroupait au départ 41 événements de vie choisis en fonction de trois critères : 1) une analyse sommaire de la littérature s'intéressant aux événements stressants des adolescents (ex. : Reischl & Hirsch, 1989 ; Philip, 1988 ; Lapsley, Rice & Shadid, 1989 ; Compas, Wagner, Slavin & Vannatta, 1986) et des cégepiens (Chiasson, 1988) en rapport avec la transition secondaire-collégial ; 2) l'étude d'un questionnaire d'événements de la vie de collégiens ; le *College Student Life Event Schedule* (Sandler & Lakey, 1982) ; et 3) la consultation auprès de trois élèves du secondaire et d'un conseiller d'orientation du cégep qui ont lu une première version du questionnaire avec la consigne d'ajouter des événements, d'en éliminer ou d'en modifier selon leur propre expérience et selon la connaissance qu'ils ont de l'expérience de leurs pairs ou des élèves. Cette première démarche a contribué à la validité de contenu de la mesure.

Dans un deuxième temps, le questionnaire de 41 items a été administré à 15 élèves de niveau de cinquième secondaire. Ces derniers ont évalué jusqu'à quel point chacun des événements est préoccupant dans leur vie actuelle de tous les jours. Aussi, ils ont répondu au second questionnaire en indiquant les difficultés rencontrées dans la passation de l'inventaire. Ce prétest a entraîné l'élimination de cinq items qui s'avéraient redondants avec les autres items ou qui n'avaient que peu ou pas du tout de variance (< 1,6) tout en présentant une moyenne inférieure à deux sur l'échelle en huit points. Cette seconde étape a contribué à la validité écologique du questionnaire d'événements de la vie de collégiens.

C'est le second questionnaire qui permet d'évaluer la perception spécifique de soutien social en rapport avec les événements préoccupants. Dans ce questionnaire, les sujets doivent rapporter les cinq événements identifiés précédemment comme étant les plus préoccupants et ensuite répondre à sept questions pour chacun des événements. Ce questionnaire permet de mesurer le besoin de soutien social (désir de recevoir de l'aide et importance accordée à l'aide), la perception spécifique de soutien social (satisfaction de l'aide reçue et évaluation de la disponibilité des autres), le type d'aide souhaitée par rapport aux événements, la fréquence avec laquelle le sujet recherche de l'aide et la confiance accordée à ceux et celles qui lui viennent en aide.

2.3.4 Le test de réactions et d'adaptation au collégial (TRAC)

Ce questionnaire est une version révisée de 50 items et permet d'évaluer la perception qu'a l'élève de certaines attitudes et de certains comportements en situation scolaire. Il comporte neuf sous-échelles : les réactions d'anxiété aux examens, l'anticipation de l'échec, la préparation aux examens, la qualité d'attention, l'entraide, le recours à l'aide du professeur, la croyance à la facilité, la croyance à l'effort et aux méthodes de travail et la priorité accordée aux études collégiales. Des données concernant la validité du TRAC sont présentées dans le manuel d'instruction (Larose, Roy et Falardeau, 1991). Le questionnaire présente une structure factorielle claire et les coefficients de consistance varient entre 0,63 et 0,95. La majorité des sous-échelles sont associées positivement au rendement scolaire de l'élève obtenu au premier trimestre de même qu'avec la moyenne pondérée au secondaire. Les résultats à ce questionnaire convergent avec la perception qu'ont les enseignants du répertoire d'attitudes et de comportements des élèves face à leur apprentissage (Larose, Roy et Falardeau, 1991) et permettent de prédire la perception de compétence cognitive et scolaire pendant le premier trimestre (Larose et Roy, 1992). Ce questionnaire est utilisé pour mesurer l'ajustement scolaire de l'élève.

2.3.5 La mesure d'anxiété interactive (MAI)

Cette échelle de 15 items est unidimensionnelle et constitue un rapport d'auto-évaluation du sentiment d'anxiété dans différentes situations interpersonnelles. Le sujet répond sur une échelle de type likert en cinq points (1 = ça ne me caractérise pas du tout ; 5 = c'est tout à fait caractéristique de moi). La validation de cette échelle a été menée auprès d'échantillons d'élèves de collège. La consistance interne obtenue de deux échantillons différents fut de 0,88 et 0,89. La corrélation test-retest sur une période de huit semaines est de 0,80 (Leary, 1983).

Cette échelle montre une bonne validité de construit. Elle présente une corrélation positive avec d'autres mesures d'anxiété sociale (Social anxiety scale ; Shyness scale ; Leary, 1983) et avec des mesures d'évitement social (Social avoidance scale). Les corrélations avec les échelles qui impliquent une anxiété en situation interpersonnelle sont aussi plus importantes. Les scores d'anxiété interactive sont associés négativement à l'estime de soi et à la sociabilité. Leary (1983) documente également la validité critériée de l'échelle. Elle montre que les élèves qui consultent pour des problèmes interpersonnels obtiennent des scores d'anxiété plus

élevés que ceux qui ne consultent pas. Aussi, les élèves habiles à parler en public obtiennent les scores les plus faibles sur l'échelle d'anxiété. Enfin, les élèves qui obtiennent des scores élevés sur l'échelle d'anxiété rencontrent plus de problèmes dans leurs relations interpersonnelles et sont plus intéressés à participer à un programme visant à contrer les effets de l'anxiété sociale que les élèves qui obtiennent des scores faibles. Dans cette étude, la mesure est quelque peu modifiée dans le but d'évaluer l'anxiété sociale ressentie depuis le dernier mois. Des données sur la structure du questionnaire modifié et sur les corrélations avec d'autres indices d'ajustement personnel suggèrent que ces modifications n'affectent pas la validité de la mesure (Larose, 1990).

2.3.6 L'échelle révisée du sentiment de solitude (ÉRSS)

Cette échelle de 20 items constitue un rapport d'auto-évaluation mesurant le sentiment de solitude éprouvé par l'individu dans ses relations interpersonnelles. La consistance interne calculée sur l'ensemble des items est de 0,94 (Russell, Peplau & Cutrona, 1980). Comme pour la mesure d'anxiété sociale, cette mesure est adaptée pour évaluer le sentiment de solitude ressentie depuis le dernier mois. Les modifications au questionnaire n'ont pas d'influence sur la structure factorielle et sur les relations entre les sous-échelles et d'autres indices d'ajustement personnel (Larose, 1990).

2.3.7 L'inventaire de l'ajustement perçu par les pairs (IAPP)

Un inventaire regroupant différentes mesures d'ajustement est construit dans le but de connaître la perception qu'ont les pairs de l'ajustement des sujets. Il comprend 58 items dont les 22 premiers (Section 1) proviennent du questionnaire mis au point par Achenbach et Elderbrook (1987). Ce questionnaire évalue l'ajustement de l'enfant tel que perçu par les parents. Il a été validé et standardisé auprès d'une vaste population et a fait l'objet de révisions périodiques. Deux échelles seulement sont utilisées pour mesurer la perception d'ajustement par les pairs : la dépression et le retrait social. Les questions ont été adaptées pour des élèves de niveau collégial. Le pair devait évaluer sur une échelle de trois points (très vrai ou souvent vrai ; quelquefois vrai ; pas vrai) si son ami, par exemple, «se plaint de solitude». Dans la Section 2, cinq questions mesurent la perception d'anxiété interactive. Elles sont tirées de l'échelle d'anxiété interactive (MAI) décrite à la section 2.3.5 de ce chapitre (Leary, 1983). Les questions ont été adaptées pour permettre l'expression de l'opinion des pairs. Les 30 derniers items mesurent l'ajustement scolaire (réactions d'anxiété,

anticipation de l'échec, préparation aux examens, qualité d'attention, recours au professeur, croyance aux méthodes, croyance à la facilité et priorité aux études). Ces items ont été extraits du TRAC (Larose, Roy, Falardeau, 1991) et modifiés pour permettre l'expression de l'évaluation des pairs. La formulation devient par exemple : « Il (elle) est nerveux(se) la veille d'un examen » ou encore « Il (elle) croit que la clé du succès à l'école est de travailler régulièrement ». Cet inventaire forme l'Annexe C.

2.3.8 Les indicateurs de la réussite scolaire

L'indice de rendement scolaire retenu pour le niveau secondaire est la cote finale (CF). Pour la performance scolaire du niveau collégial, la moyenne générale (MG) du premier trimestre est utilisée.

CHAPITRE 3

LES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats permettant de vérifier les cinq objectifs formulés à la fin du premier chapitre. Il se divise en cinq sections. La première examine la qualité métrique des instruments de mesure par l'étude de la consistance interne et analyse l'effet attribuable à la perte de sujets entre le T1 et le T3. La deuxième section vérifie les changements pendant la période de transition apparaissant dans le réseau social et dans l'ajustement personnel des adolescents. Les troisième et quatrième sections jettent un regard sur l'influence que peuvent avoir le réseau social et le soutien sur l'ajustement personnel de l'élève. Ces relations sont d'abord étudiées considérant le point de vue de l'élève et ensuite, celui d'un pair. La cinquième section présente des données sur la relation entre le réseau social, le soutien et la réussite scolaire. À cet effet, les résultats du secondaire et des premier et troisième trimestres au collège sont considérés.

Les résultats dans ce chapitre sont présentés dans le but de fournir tous les détails des traitements statistiques qui ont été effectués et les preuves qui appuient la présence de relations significatives. Pour ceux et celles qui souhaitent lire une description plus vulgarisée des résultats de l'étude, ils sont décrits au début de chaque section de la discussion avant d'être interprétés. Cette description se présente en italique tout au long du chapitre 4.

3.1 LA CONSISTANCE INTERNE DES MESURES ET LES EFFETS LIÉS À LA PERTE DE SUJETS

Les résultats présentés dans cette section visent deux objectifs. Premièrement, nous souhaitons explorer la validité des mesures utilisées au T1. Pour ce faire, des coefficients de consistance interne sont rapportés pour les trois mesures de soutien social (MÉSI, MPSS-É et IRS) et pour les mesures d'ajustement personnel.

La consistance interne des variables de l'étude

Le tableau 3.1.1 présente les coefficients de consistance interne pour l'ensemble des variables de la présente étude. Dans le cas de l'échelle du sentiment d'être soutenu (MÉSI) et des échelles d'ajustement personnel (MAI, ÉRSS, TRAC ET IAPP), les coefficients alpha rendent compte de la consistance des items appartenant à chacun des facteurs. Pour la MPSS-É, la consistance interne repose sur la cohérence des jugements de l'élève par rapport aux cinq événements identifiés les plus préoccupants.

De façon générale, la valeur des coefficients suggère que les variables présentent une consistance interne acceptable. Quinze sous-échelles ont un coefficient supérieur ou égal à 0,80, neuf sont inférieurs à 0,80 mais supérieurs à 0,70 et dix coefficients sont inférieurs à 0,70 mais supérieurs à 0,60. Les relations avec les sous-échelles de croyance à la facilité (TRAC), de fréquence de la recherche d'aide (MPSS-É), de qualité d'attention et de recours au professeur (IAPP) devront être interprétées avec prudence étant donné la valeur de leur coefficient alpha.

Les effets liés à la perte des sujets

Les résultats des analyses, portant sur l'effet de la perte de 35,1% des sujets de T1 à T2, indiquent que lors de la première cueillette de données, les sujets qui ont abandonné l'étude ne diffèrent pas des autres sur aucune des variables de soutien social, d'ajustement personnel, de niveau socio-économique et de scolarité des parents. Toutefois ils diffèrent quant au genre, les garçons ayant abandonné en plus grand nombre que les filles (X^2 (1) = 15,08, p < ,001). De plus, la cote finale moyenne des élèves qui ont abandonné est plus faible (84,9%) que celle de ceux qui ont poursuivi (87,9%) (t (455) = 2,29, p < ,05). Cet écart s'explique sans doute par le fait que, dans l'échantillon, les filles ont des résultats scolaires plus élevés que les garçons.

Les mêmes analyses répétées en T3 révèlent que les sujets qui ont poursuivi l'étude ne diffèrent pas de ceux qui ont abandonné sur aucune des variables de soutien social, d'ajustement personnel, de niveau socio-économique et de la scolarité des parents. La proportion de garçons et de filles est aussi semblable. Par contre, les élèves qui ont abandonné ont un rendement scolaire plus faible (85,4 vs 89,9) que ceux qui ont persévéré (t (455) = 3,77, p <,001). Plus d'élèves de la région extérieure de Québec (55,5%) ont abandonné en T3 (X^2 (1) = 5,97, p< ,05). La structure du réseau est différente pour les deux groupes (F(3,451) = 6,02, p <,001). Les sujets qui ont complété l'étude ont un réseau plus grand (F(1,453) = 5,27, p < ,05) et rencontrent plus fréquemment les membres de leur réseau (F(1,453) = 4,76, p < ,05). Il semble donc qu'hormis les résultats scolaires, la région de provenance et la structure du réseau, l'échantillon en T3 soit suffisamment représentatif de l'échantillon de départ.

Tableau 3.1.1

Coefficients de consistance interne des variables mesurées

VARIABLES	ALPHA DE CRONBACH STANDARDISÉ
Mesures de soutien social (n = 459)	
MÉSI	
Sentiment d'être soutenu	0,89
MPSS-É	
Désir d'être aidé	0,67
Disponibilité de l'aidant	0,78
Sastisfaction de l'aide perçue	0,80
Fréquence de la recherche d'aide	0,63
Importance accordée à l'aide	0,68
Confiance envers l'aidant	0,74
IRS[1]	
Fonction émotive	0,87
Fonction sociale	0,80
Fonction scolaire	0,83
Fonction orientation	0,87
Mesures d'ajustement personnel (n = 459)	
MAI	
Anxiété sociale	0,85
ÉRSS	
Solitude	0,93
TRAC	
Réactions d'anxiété (RA)	0,93
Anticipation de l'échec (AE)	0,86
Préparation aux examens (PE)	0,81
Qualité de l'attention (QA)	0,75
Recours au professeur (RP)	0,80
Entraide (E)	0,69
Croyance aux méthodes (CM)	0,68
Croyance à la facilité (CF)	0,61
Priorité aux études (PAE)	0,68
IAPP (n =132)	
Réactions d'anxiété (RA; 5 items)	0,77
Anticipation de l'échec (AE; 4 items)	0,69
Préparation aux examens (PE; 3 items)	0,79
Qualité de l'attention (QA; 3 items)	0,62
Recours au professeur (RP; 3 items)	0,61
Entraide (E; 3 items)	0,71
Croyance aux méthodes (CM; 3 items)	0,75
Croyance à la facilité (CF; 3 items)	0,81
Priorité aux études (PAE; 3 items)	0,78
Anxiété (5 items)	0,77
Retrait (9 items)	0,81
Comportements dépressifs (14 items)	0,83

1 Aucun indice de consistance interne n'est calculé pour les variables de structure et de qualité du réseau social puisque leur évaluation ne repose que sur un seul item.

3.2 LES CHANGEMENTS DANS LE TEMPS ET LES DIFFÉRENCES SEXUELLES

Le premier objectif de cette recherche consiste à vérifier si le passage du secondaire vers le collégial s'accompagne d'une réelle transition psychosociale chez les adolescents qui débutent leurs études collégiales. Nous avons émis l'hypothèse que l'entrée au collège s'accompagnerait de changements personnels et sociaux importants et que ces changements persisteraient après la première année. En d'autres termes, nous croyons que le passage du secondaire vers le collégial constitue un événement important pour les adolescents et qu'il contribue à l'émergence d'un processus de développement.

Dans le but de vérifier cette hypothèse, des analyses multivariées à mesures répétées (MANOVAS), en considérant le genre comme facteur, sont effectuées sur les variables de réseau social et les variables d'ajustement personnel. Deux contrastes a priori sont définis sur les mesures répétées. Le premier contraste permet de vérifier les changements entre la fin du secondaire (T1) et le premier trimestre d'études au collège (T2). Le second contraste permet de tester les différences entre le premier trimestre (T2) et le troisième trimestre d'études (T3).

Les tableaux 3.2.1, 3.2.2 et 3.2.3 présentent les moyennes et écarts types de ces variables en fonction du temps de mesure et du genre pour les élèves qui ont participé aux trois temps de mesure. Dans la suite de ce rapport, nous présentons dans l'ordre les changements dans le réseau social, dans les perceptions de soutien et dans l'ajustement personnel. Ces changements sont analysés en fonction du genre et, par la suite, les effets modérateurs du niveau de risque, de la séparation et du secteur d'enseignement sont examinés.

Tableau 3.2.1

Moyennes et (écarts types) de la structure, de la qualité et des fonctions du réseau social en T1, T2 et T3 selon le genre

	T1			T2			T3		
	G $\bar{X}$(s)	F $\bar{X}$(s)	TOUS $\bar{X}$(s)	G $\bar{X}$(s)	F $\bar{X}$(s)	TOUS $\bar{X}$(s)	G $\bar{X}$(s)	F $\bar{X}$(s)	TOUS $\bar{X}$(s)
Structure									
Taille	11,8 (3,4)	11,0 (3,7)	11,2 (3,6)	10,8 (3,7)	9,4 (3,1)	9,7 (3,3)	10,8 (3,2)	9,7 (3,3)	9,9 (3,3)
Densité	0,39(0,13)	0,48(0,19)	0,46(0,18)	0,39(0,20)	0,46(0,21)	0,44(0,21)	0,40(0,13)	0,42(0,21)	0,42(0,19)
Fréquence	3,2 (0,4)	3,0 (0,5)	3,1 (0,4)	2,5 (0,7)	2,4 (0,6)	2,4 (0,6)	2,4 (0,6)	2,4 (0,6)	2,4 (0,6)
Temps	3,8 (0,2)	3,8 (0,4)	3,8 (0,4)	3,6 (0,6)	3,5 (0,6)	3,5 (0,6)	3,8 (0,4)	3,8 (0,2)	3,8 (0,3)
Qualité									
Satisfaction	3,9 (0,6)	3,8 (0,6)	3,8 (0,6)	4,0 (0,6)	3,9 (0,6)	3,9 (0,6)	4,0 (0,5)	3,9 (0,5)	3,9 (0,5)
Disponibilité	3,3 (0,8)	3,8 (0,7)	3,6 (0,7)	3,3 (0,6)	3,6 (0,7)	3,6 (0,7)	3,5 (0,7)	3,7 (0,6)	3,7 (0,7)
Intimité	2,9 (0,7)	3,3 (0,5)	3,2 (0,6)	2,9 (0,6)	3,4 (0,7)	3,3 (0,7)	3,0 (0,6)	3,5 (0,6)	3,3 (0,6)
Conflits	2,2 (0,5)	2,2 (0,6)	2,2 (0,5)	2,1 (0,4)	1,9 (0,5)	2,0 (0,5)	2,0 (0,5)	1,9 (0,5)	1,9 (0,5)
Fonction									
Émotive	4,2 (1,5)	5,5 (1,5)	5,2 (1,6)	4,3 (1,5)	5,4 (1,5)	5,1 (1,7)	4,4 (1,3)	5,8 (1,6)	5,5 (1,7)
Sociale	4,8 (1,3)	5,5 (1,6)	5,3 (1,5)	4,4 (1,5)	5,1 (1,9)	4,9 (1,8)	4,5 (1,5)	5,0 (1,6)	4,9 (1,6)
Scolaire	7,3 (2,2)	8,8 (2,6)	8,4 (2,6)	7,3 (1,9)	8,6 (2,6)	8,3 (2,5)	6,9 (1,8)	8,4 (1,5)	8,0 (2,4)
Orientation	8,4 (2,5)	10,2 (3,0)	9,5 (3,0)	8,5 (2,5)	10,4 (3,2)	10,0 (3,2)	9,3 (2,7)	10,5 (3,2)	10,2 (3,1)

Note : G = garçons; F = filles.

Tableau 3.2.2

Moyennes et (écarts types) des perceptions de soutien social en T1, T2 et T3 selon le genre

	T1			T2			T3		
	G $\bar{X}$(s)	F $\bar{X}$(s)	TOUS $\bar{X}$(s)	G $\bar{X}$(s)	F $\bar{X}$(s)	TOUS $\bar{X}$(s)	G $\bar{X}$(s)	F $\bar{X}$(s)	TOUS $\bar{X}$(s)
Perception générale	4,1 (0,7)	4,2 (0,8)	4,2 (0,8)	4,1 (0,8)	4,2 (0,9)	4,2 (0,9)	4,3 (0,7)	4,4 (0,7)	4,4 (0,7)
Désir	3,0 (0,8)	3,3 (0,8)	3,2 (0,8)	2,8 (1,0)	3,3 (0,8)	3,2 (0,9)	2,9 (0,7)	3,3 (1,0)	3,2 (0,9)
Importance	3,4 (0,7)	3,7 (0,7)	3,6 (0,7)	3,3 (0,9)	3,8 (0,6)	3,7 (0,8)	3,5 (0,7)	3,8 (0,7)	3,7 (0,7)
Fréquence	2,7 (0,7)	3,0 (0,7)	2,9 (0,7)	2,5 (0,7)	2,9 (0,7)	2,8 (0,7)	2,7 (0,6)	2,9 (0,9)	2,8 (0,8)
Disponibilité	3,2 (0,8)	3,1 (0,9)	3,1 (0,9)	3,1 (1,0)	3,1 (0,9)	3,1 (0,9)	3,2 (1,0)	3,0 (0,8)	3,0 (0,8)
Satisfaction	3,0 (0,8)	3,0 (0,9)	3,0 (0,8)	2,8 (0,9)	3,0 (0,8)	2,9 (0,8)	2,8 (0,9)	2,7 (0,7)	2,7 (0,7)
Confiance	3,7 (0,7)	3,6 (0,6)	3,6 (0,6)	3,6 (0,7)	3,7 (0,6)	3,7 (0,6)	3,5 (0,8)	3,7 (0,7)	3,7 (0,7)

Note : G = garçons; F = filles.

Tableau 3.2.3

Moyennes et (écarts types) de l'ajustement personnel en T1, T2 et T3 en fonction du genre

	T1			T2			T3		
	G $\bar{X}$(s)	F $\bar{X}$(s)	TOUS $\bar{X}$(s)	G $\bar{X}$(s)	F $\bar{X}$(s)	TOUS $\bar{X}$(s)	G $\bar{X}$(s)	F $\bar{X}$(s)	TOUS $\bar{X}$(s)
RA	2,2 (0,8)	2,8 (1,1)	2,7 (1,1)	2,6 (1,0)	3,1(1,3)	3,0 (1,2)	2,5 (0,9)	3,1 (1,3)	3,0 (1,3)
AE	2,0 (1,0)	2,4 (1,3)	2,3 (1,2)	2,1 (1,1)	2,8 (1,4)	2,6 (1,4)	2,1 (1,1)	2,7 (1,6)	2,5 (1,5)
PE	5,0 (0,9)	4,8 (1,2)	4,9 (1,2)	5,1 (1,1)	4,9 (1,3)	5,0 (1,2)	5,2 (0,8)	4,9 (1,2)	5,0 (1,1)
QA	5,4 (0,8)	5,0 (1,1)	5,1 (1,0)	5,0 (1,1)	4,9 (1,2)	4,9 (1,2)	5,0 (0,9)	4,7 (1,1)	4,8 (1,0)
RP	5,4 (0,9)	5,2 (1,3)	5,3 (1,2)	4,8 (1,3)	4,7 (1,1)	4,7 (1,2)	4,6 (1,3)	4,7 (1,2)	4,7 (1,2)
E	5,5 (1,2)	5,4 (1,1)	5,4 (1,1)	5,3 (1,2)	5,1 (1,2)	5,2 (1,2)	5,2 (1,1)	5,3 (1,0)	5,3 (1,1)
CF	5,7 (1,0)	5,8 (0,9)	5,8 (0,9)	6,0 (0,9)	6,0 (0,9)	6,0 (0,9)	6,0 (0,9)	5,9 (0,8)	5,9 (0,8)
CM	4,0 (1,0)	3,7 (1,0)	3,8 (1,1)	3,0 (1,1)	3,2 (1,1)	3,2 (1,1)	3,0 (1,2)	3,2 (1,1)	3,2 (1,1)
PAE	5,2 (1,0)	5,3 (1,3)	5,3 (1,2)	4,6 (1,6)	5,2 (1,1)	5,1 (1,3)	4,9 (1,4)	5,2 (1,3)	5,1 (1,4)
Anxiété	2,3 (0,6)	2,4 (0,7)	2,3 (0,7)	2,3 (0,6)	2,5 (0,7)	2,4 (0,7)	2,3 (0,6)	2,3 (0,6)	2,3 (0,6)
Solitude	1,7 (0,6)	1,8 (0,6)	1,8 (0,6)	1,7 (0,5)	1,9 (0,7)	1,9 (0,6)	1,7 (0,4)	1,8 (0,6)	1,8 (0,6)

Note. RA = réactions d'anxiété; AE = anticipation de l'échec; PE = préparation aux examens; QA = qualité d'attention; RP = recours au professeur; E = entraide; CF = croyance à la facilité; CM = croyance aux méthodes; G = garçons; F = filles.

3.2.1 Les changements dans le réseau social et les différences garçons-filles

Les figures 3.2.1.1 à 3.2.1.3 illustrent les changements dans la structure des réseaux sociaux des garçons et des filles. Les résultats des analyses multivariées indiquent que la structure des réseaux change entre la fin du secondaire et le début des études collégiales (Lambda de Wilks = 0,43, F (3,120) = 52,19, $p < 0,0001$). Il y a une diminution dans la taille des réseaux (F (1,122) = 17,74, $p < 0,0001$), les membres des réseaux sociaux se connaissent depuis moins longtemps au T2 (F (1,122) = 130,28, $p < 0,0001$) et la fréquence d'interaction est moins grande (F (1,122) = 5,70, $p < 0,0001$). Ces changements sont présents tant chez les garçons que chez les filles. On observe également un changement significatif entre le T2 et le T3 (Lambda de Wilks = 0,93, F (3,120) = 3,17, $p < 0,03$). Le temps de connaissance des membres du réseau augmente pendant cette période (F (1,122) = 9,63, $p < 0,002$) et ce changement se produit également chez les garçons et chez les filles.

Enfin, notons que la taille des réseaux a tendance à être plus grande chez les garçons que chez les filles (F (1,122) = 3,45, $p = 0,07$).

FIGURES 3.2.1 LA STRUCTURE, LA QUALITÉ ET LES FONCTIONS DU RÉSEAU SOCIAL

FIGURE 3.2.1.1
La taille du réseau

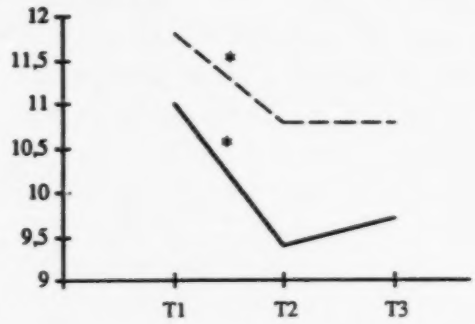


FIGURE 3.2.1.2
La fréquence d'interaction

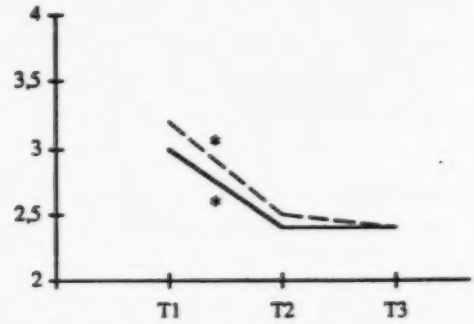


FIGURE 3.2.1.3
Le temps de connaissance

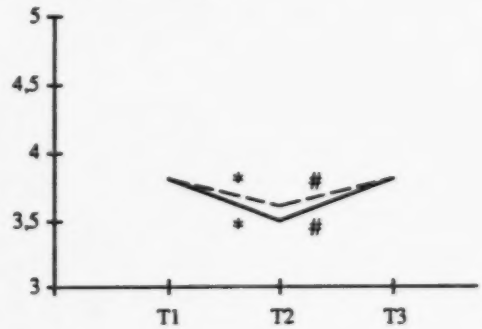


FIGURE 3.2.1.4
La densité

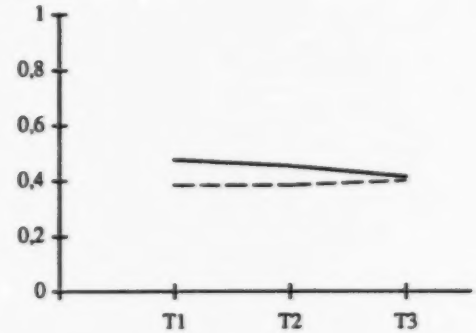


FIGURE 3.2.1.5
L'intimité

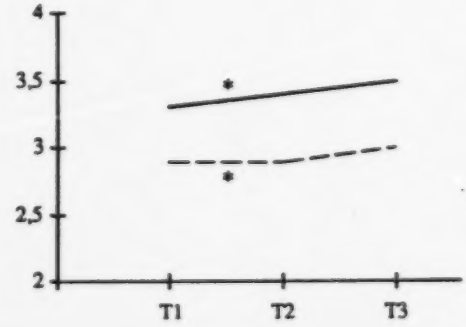
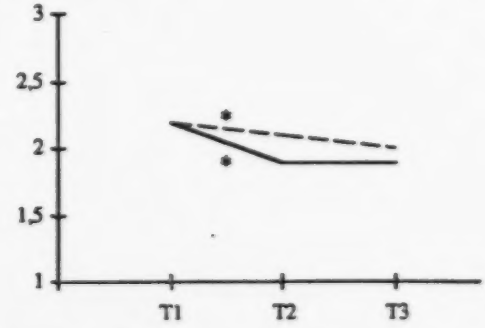


FIGURE 3.2.1.6
Les conflits



Légende : – – G — F *différence significative entre T1 et T2 # différence significative entre T2 et T3

FIGURE 3.2.1.7
La perception de disponibilité des membres

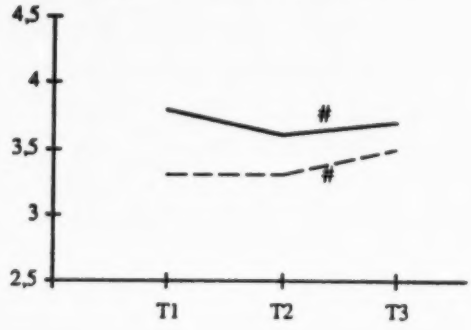


FIGURE 3.2.1.8
La satisfaction

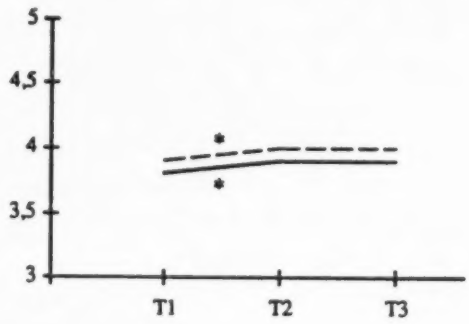


FIGURE 3.2.1.9
La fonction émotive

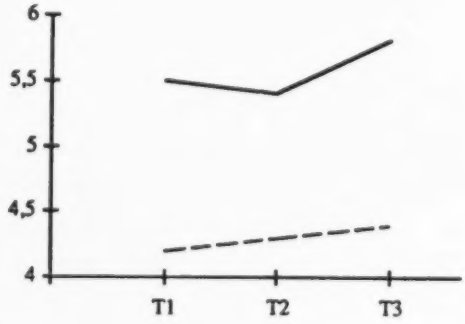


FIGURE 3.2.1.10
La fonction sociale

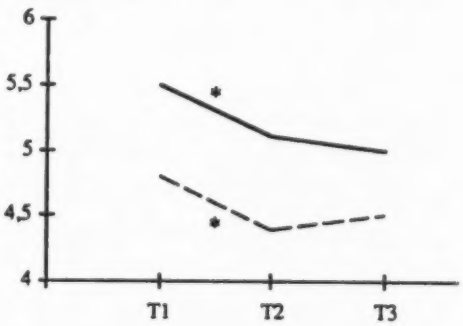


FIGURE 3.2.1.11
La fonction scolaire

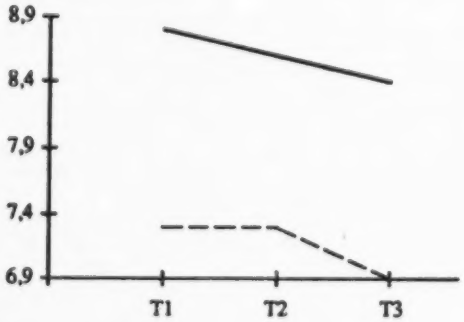
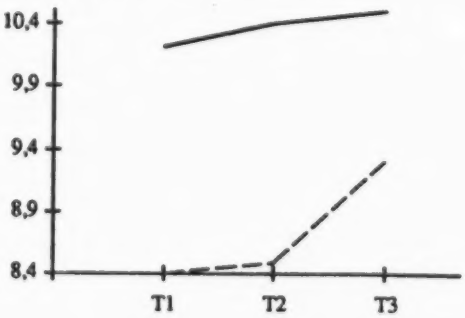


FIGURE 3.2.1.12
La fonction orientation



Légende : - - G — F * différence significative entre T1 et T2 # différence significative entre T2 et T3

Des changements dans la qualité des réseaux sociaux sont également observés en période de transition (figures 3.2.1.5 à 3.2.1.8) (Lambda de Wilks = 0,86, F (4,118) = 4,67, p < 0,002). Entre la fin du secondaire et le premier trimestre, l'intimité avec les personnes du réseau augmente (F (1,121) = 3,12, p = 0,08), de même que la satisfaction d'intéragir avec elles (F (1,121) = 3,30 p = 0,07), et les conflits diminuent (F (1,121) = 13,67, p < 0,0001). Ces changements sont présents tant chez les garçons que chez les filles. Entre le T2 et le T3, bien que l'effet multivarié ne soit pas significatif, un effet univarié suggère que la perception qu'a l'élève de la disponibilité des membres du réseau augmente pendant cette période (F (1,121) = 3,43, p = 0,07).

Enfin, notons que la qualité des réseaux n'est pas la même pour les garçons et les filles (Lambda de Wilks = 0,74, F (4,118) = 10,39, p < 0,0001). Le réseau social des filles est plus intimiste (F (1,121) = 20,61, p < 0,0001) et ces dernières perçoivent une plus grande disponibilité des membres de leur réseau lorsqu'elles éprouvent des problèmes personnels (F (1,121) = 8,90, p < 0,004).

Il y a des changements dans l'importance des fonctions des réseaux entre la fin du secondaire et le premier trimestre d'études au collège (figures 3.2.1.9 à 3.2.1.12) (Lambda de Wilks = 0,84, F (4,112) = 5,22, p < 0,001). La fonction sociale diminue pendant cette période (F (1,115) = 5,81, p < 0,02). Entre le T2 et le T3, bien que l'analyse multivariée révèle des changements significatifs (Lambda de Wilks = 0,89, F (4,112) = 3,10, p < 0,02), aucun effet univarié n'est significatif. Une analyse des figures suggère tout de même que les fonctions émotive et d'aide à l'orientation augmentent alors que la fonction scolaire diminue.

Enfin, l'importance des différentes fonctions n'est pas la même dans les réseaux des garçons que dans ceux des filles (Lambda de Wilks = 0,89, F (4,112) = 3,10, p < 0,02). L'aide émotive (F (1,115) = 20,87, p < 0,0001), l'aide scolaire (F (1,115) = 9,35, p < 0,003) et l'aide à l'orientation (F (1,115) = 7,77, p < 0,007) sont beaucoup plus présentes dans le réseau des filles que dans celui des garçons.

3.2.2 Les changements dans les perceptions de soutien social et les différences garçons-filles

Les figures 3.2.2 illustrent les changements dans les perceptions de soutien des élèves. Entre la fin du secondaire et le premier trimestre d'études au collège, la satisfaction de l'aide reçue diminue pour l'ensemble des sujets ($F(1,116) = 4,67$, $p < 0,05$). C'est le seul changement significatif pendant cette période. Entre le premier et le troisième trimestre d'études, la perception générale de soutien augmente ($F(1,123) = 3,75$, $p = 0,05$) même si la satisfaction de l'aide reçue diminue chez les femmes ($F(1,116) = 3,75$, $p = 0,06$).

FIGURES 3.2.2 LES PERCEPTIONS DE SOUTIEN SOCIAL

FIGURE 3.2.2.1
La perception générale de soutien

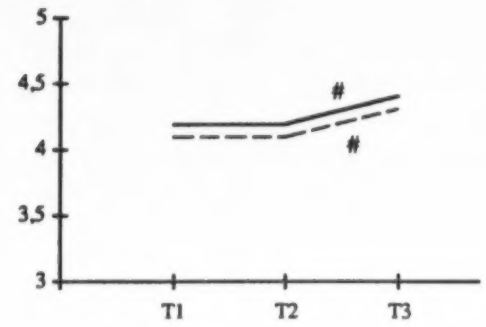


FIGURE 3.2.2.2
Le désir d'avoir du soutien

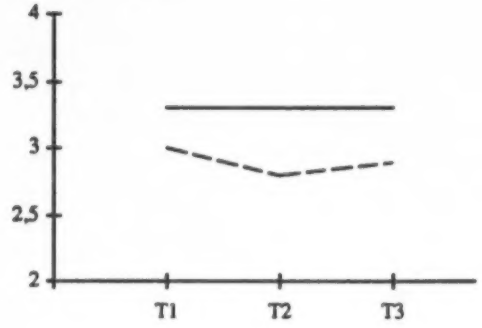


FIGURE 3.2.2.3
La perception de la disponibilité de l'aide

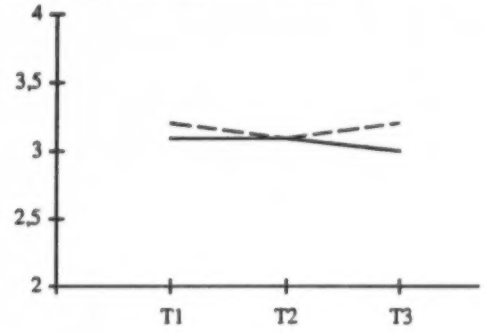


FIGURE 3.2.2.4
La satisfaction du soutien reçu

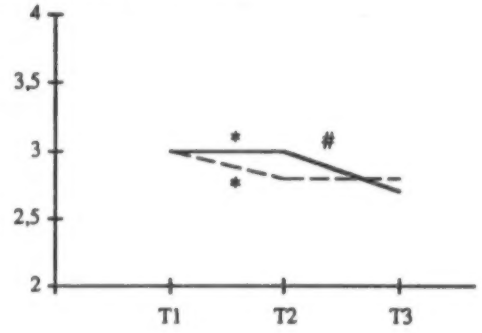


FIGURE 3.2.2.5
La fréquence du soutien

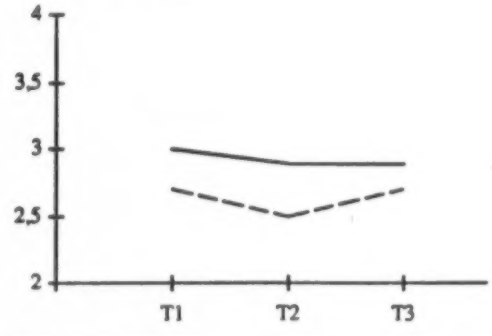
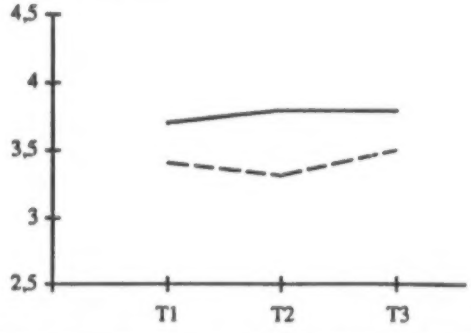


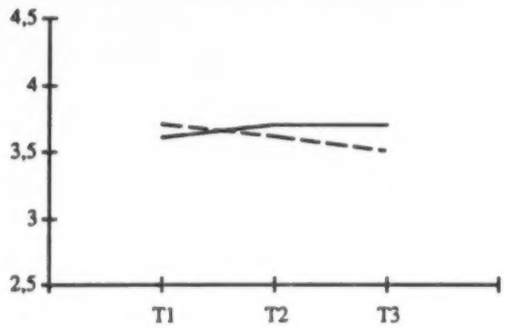
FIGURE 3.2.2.6
L'importance du soutien



Légende : - - G — F * différence significative entre T1 et T2 # différence significative entre T2 et T3

FIGURES 3.2.2 LES PERCEPTIONS DU SOUTIEN SOCIAL (SUITE)

FIGURE 3.2.2.7
La confiance aux personnes qui offrent un soutien



Les analyses portant sur les différences dues au genre indiquent que les femmes font une évaluation différente des hommes à l'égard du soutien (Lambda de Wilks = 0,88, F (6,111) = 2,54, $p < 0,03$). Leur désir de recevoir de l'aide est plus grand (F (1,116) = 7,92, $p < 0,007$), elles accordent plus d'importance au soutien social (F (1,116) = 9,94, $p < 0,003$) et utilisent plus fréquemment le soutien des autres devant les événements préoccupants du passage secondaire-collégial (F (1,116) = 6,29, $p < 0,02$).

3.2.3 Les changements dans l'ajustement personnel et les différences garçons-filles

Les figures 3.2.3.1 à 3.2.3.9 illustrent les changements observés du T1 au T3 dans *l'ajustement scolaire* tel que mesuré par le TRAC. Des changements sont notés entre la fin du secondaire et le premier trimestre au collège (Lambda de Wilks = 0,90, F (2,114) = 6,40, $p < 0,002$). Les réactions d'anxiété aux examens (F (1,115) = 12,54, $p < 0,001$) et l'anticipation de l'échec (F (1,115) = 4,33, $p < 0,04$) augmentent pendant cette période tant chez les garçons que chez les filles. Ces changements dans les réactions affectives d'anxiété se maintiennent après le premier trimestre puisqu'il n'y a aucune différence entre le T2 et le T3.

FIGURES 3.2.3 L'AJUSTEMENT PERSONNEL

FIGURE 3.2.3.1
Les réactions d'anxiété

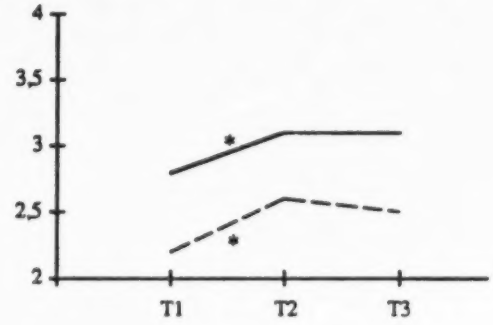


FIGURE 3.2.3.2
L'anticipation de l'échec

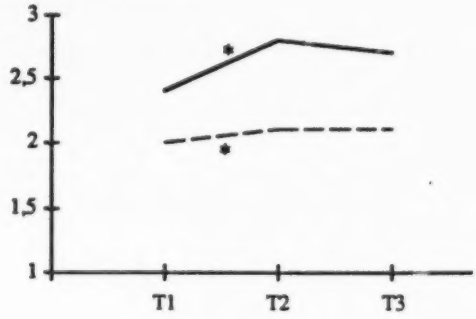


FIGURE 3.2.3.3
La préparation aux examens

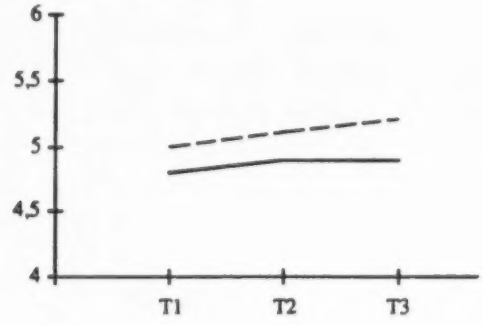


FIGURE 3.2.3.4
Le recours au professeur

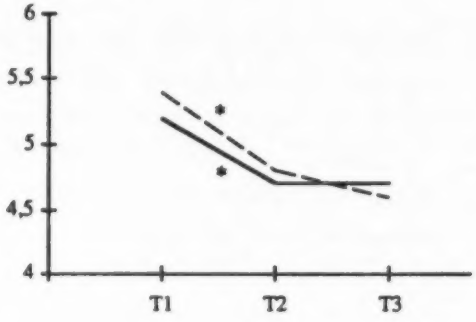


FIGURE 3.2.3.5
La qualité de l'attention

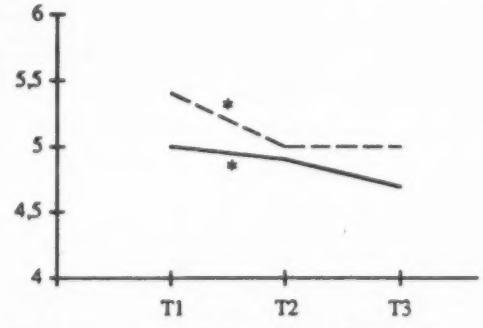
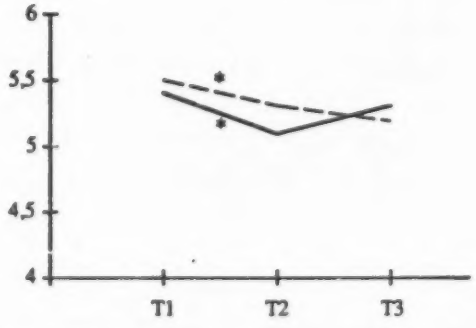


FIGURE 3.2.3.6
L'entraide



Légende : – – G — F * différence significative entre T1 et T2 # différence significative entre T2 et T3

FIGURES 3.2.3 L'AJUSTEMENT PERSONNEL (suite)

FIGURE 3.2.3.7
La priorité aux études

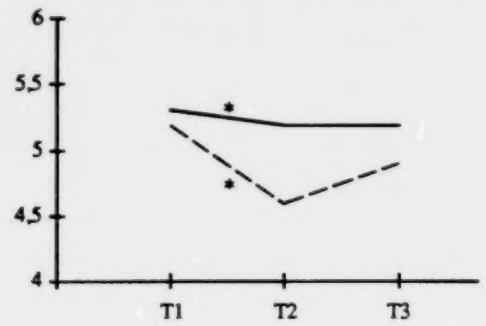


FIGURE 3.2.3.8
La croyance à la facilité

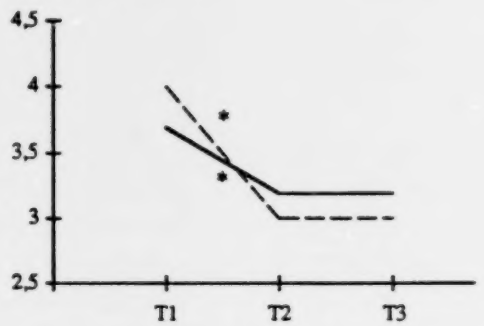


FIGURE 3.2.3.9
La croyance aux méthodes

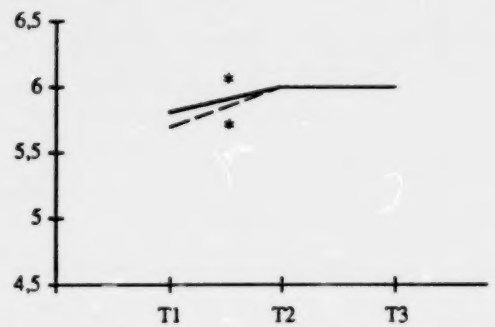


FIGURE 3.2.3.10
L'anxiété

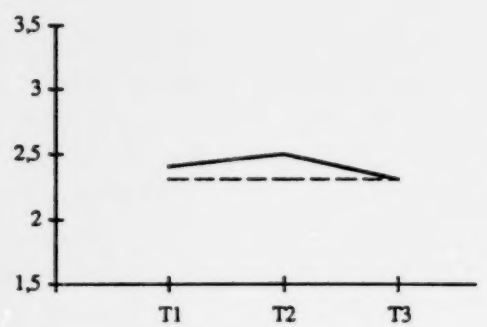


FIGURE 3.2.3.11
La solitude

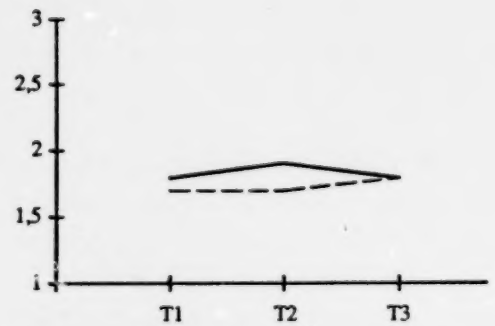
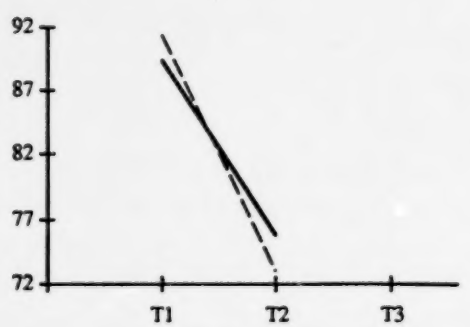


FIGURE 3.2.3.12
Le rendement scolaire



Légende : – – G — F * différence significative entre T1 et T2 # différence significative entre T2 et T3

L'importance des réactions affectives n'est pas la même pour les garçons et pour les filles (Lambda de Wilks = 0,94, F (2,114) = 3,24, $p < 0,05$). Les filles éprouvent de plus fortes réactions d'anxiété aux examens (F (1,115) = 6,36, $p < 0,02$) et anticipent plus fortement l'échec (F (1,115) = 5,27, $p < 0,03$) que les garçons.

Des changements significatifs sont également observés au niveau de l'auto-évaluation des comportements scolaires entre la fin du secondaire et le premier trimestre au collège (Lambda de Wilks = 0,68, F (5,107) = 9,83, $p < 0,0001$). Il y a diminution de la qualité de l'attention dans les études (F (1,111) = 8,28 , $p < 0,005$), du recours à l'aide des professeurs (F (1,111) = 34,93 , $p < 0,001$), de l'entraide (F (1,111) = 4,42, $p < 0,05$) et de la priorité accordée aux études (F (1,111) = 4,09 , $p < 0,05$) pendant cette période. Ces changements sont présents tant chez les garçons que chez les filles et se maintiennent après le premier trimestre puisqu'aucune différence n'est présente entre le T2 et le T3.

Une différence multivariée entre garçons et filles sur les comportements scolaires est également présente (Lambda de Wilks = 0,89, F (5,107) = 2,45, $p < 0,05$). Cependant aucune analyse univariée n'est significative. Ce résultat suggère qu'une différence est perceptible au niveau du construit global de comportement scolaire sans que les différences apparaissent sur chacune des échelles.

L'analyse des changements dans les croyances scolaires indique que les élèves croient plus fortement à l'efficacité des méthodes de travail au premier trimestre qu'à la fin du secondaire (F (1,111) = 9,62 , $p < 0,001$). Ce changement se maintient entre les premier et troisième trimestres. D'autre part, la croyance en la facilité dans les études diminue mais de façon différente pour les garçons et les filles (F (1,111) = 7,75 , $p < 0,007$). Comme le suggère la figure 3.2.3.8, cette diminution est plus forte chez les hommes que chez les femmes. Comme dans le cas de la croyance en l'efficacité des méthodes de travail, ce changement se maintient entre le T2 et le T3.

Les figures 3.2.3.10 et 3.2.3.11 illustrent les changements observés du T1 au T3 dans l'*ajustement socio-émotif* tels que mesurés par l'échelle d'anxiété interactive et l'échelle révisée du sentiment de solitude. Il n'y a aucun effet significatif ni au niveau multivarié, ni au niveau univarié. L'évaluation de l'ajustement socio-émotif demeurait stable de la fin du secondaire jusqu'au début de la deuxième année, et ce, tant chez les filles que chez les garçons.

Enfin, la figure 3.2.3.12 illustre les différences de *rendement scolaire* entre la fin du secondaire et le premier trimestre au collège. À noter qu'ici, les résultats portent sur des indicateurs de réussite différents (cote finale et moyenne générale de la première session). L'effet temps doit donc être interprété en tenant compte de ces différences. Les analyses indiquent une diminution de la réussite scolaire entre le T1 et le T2 mais cette diminution n'est pas la même pour les garçons et pour les filles ($F(1,122) = 4,66$, $p < 0,05$). La diminution de la réussite scolaire serait plus importante chez les garçons que chez les filles.

3.2.4 Les changements selon le niveau de risque, la présence ou l'absence de séparation et le secteur d'enseignement

Dans la problématique, nous avons soulevé l'hypothèse que le niveau de risque de l'élève et la présence d'une séparation d'avec sa famille peuvent accentuer le choc du passage du secondaire vers le collégial. Dans cette section des résultats, nous présentons des données qui permettent d'explorer les différences dans le soutien social et dans l'ajustement personnel en fonction de la séparation et du niveau de risque. Aussi, les relations entre le secteur d'études et les changements sont analysées. Considérant le caractère exploratoire des analyses effectuées ici, seules les preuves statistiques au niveau univarié sont rapportées. Cette section permet de vérifier le deuxième objectif de la présente recherche.

3.2.4.1 Le niveau de risque[1] rend-il le passage plus difficile ?

L'analyse des différences en fonction du niveau de risque de l'élève montre que les changements dans la *structure des réseaux sociaux* ne varient pas selon que l'élève présente une cote finale en dessous de la moyenne ou au-dessus de la moyenne. D'autre part, une différence apparaît lorsque les changements dans la *qualité des réseaux* sont analysés. Entre la fin du secondaire et le premier trimestre d'études, il y a une diminution plus forte des conflits pour les élèves forts ($F(1,121) = 3,88$, $p < 0,05$). Un changement dans la *fonction sociale des réseaux* est aussi différent. Entre le premier et le troisième trimestre, les fonctions sociales diminuent pour les élèves faibles mais augmentent pour les élèves forts ($F(1,115) =$

---

1 Le niveau de risque est opérationnalisé de la façon suivante : les élèves forts présentent une cote finale égale ou supérieure à la médiane et les élèves faibles présentent une cote inférieure à la médiane de la distribution des cotes finales.

4,94, $p < 0,03$). Pour sa part, la perception générale de soutien augmente mais seulement pour les élèves forts ($F (1,123) = 6,54, p < 0,02$).

Les analyses de changements dans l'ajustement scolaire indiquent que la qualité d'attention dans les études ($F (1,111) = 5,76, p < 0,02$) et le recours à l'aide des professeurs ($F (1,111) = 11,18, p < 0,001$) diminuent de façon plus importante pour les forts entre la fin du secondaire et le premier trimestre au collège. À ce même moment, la croyance en la facilité diminue de façon plus marquée pour les élèves faibles ($F (1,111) = 6,24, p < 0,02$).

Un changement dans l'*ajustement émotif* se manifeste différemment en fonction du niveau de risque. Du premier au troisième trimestre au collège, l'anxiété sociale augmente chez les élèves faibles ($F (1,111) = 5,76, p < 0,02$). Les différences dans le *rendement scolaire* ne sont pas les mêmes selon le niveau de risque. Les élèves forts présentent une différence beaucoup plus importante (à la baisse) entre leur cote finale du secondaire et leur moyenne générale au collège que les élèves faibles ($F (1,123) = 6,54, p < 0,02$).

3.2.4.2 La séparation rend-elle le passage plus difficile ?

L'analyse des changements dans la *structure du réseau social* indique que la fréquence d'interaction avec les membres du réseau social diminue, entre la fin du secondaire et le premier trimestre au collège, de façon beaucoup plus forte pour les élèves séparés de leur famille ($F (1,122) = 47,41, p < 0,0001$). D'autre part, après le premier trimestre, la fréquence augmenterait pour les élèves séparés et diminuerait pour ceux qui résident avec leurs parents ($F (1,122) = 7,58, p < 0,008$). Enfin, pendant cette même période, le temps de connaissance augmente de façon plus importante pour les élèves séparés de leur famille ($F (1,122) = 4,91\ p < 0,05$).

L'analyse des différences de changement dans la *qualité des réseaux sociaux* indique qu'il n'y a aucune différence selon que l'élève soit séparé ou non de son milieu familial. D'autre part, des différences apparaissent dans certaines *fonctions du réseau social*. Entre le premier et le troisième trimestre d'études, l'aide à l'apprentissage diminue pour les élèves qui ne sont pas séparés de leur famille alors qu'elle augmente pour ceux qui en sont séparés ($F (1,115) = 6,63\ p < 0,02$). De plus, l'aide à l'orientation scolaire augmente mais seulement pour ceux qui sont séparés de leur famille ($F (1,115) = 3,78, p < 0,05$). Il n'y a aucune différence dans

la perception générale de soutien et dans l'évaluation cognitive du soutien reçu à l'égard des événements préoccupants du passage secondaire-collégial.

L'analyse des données sur l'*ajustement scolaire* indique que les changements dans les réactions affectives d'anxiété sont les mêmes pour les élèves séparés de leur famille et pour ceux qui ne le sont pas. D'autre part, le changement dans l'évaluation de l'entraide caractérise surtout les élèves séparés de leur famille. Ces derniers disent recourir beaucoup plus difficilement à l'aide des pairs au premier trimestre qu'à la fin du secondaire ($F(1,111) = 5,26$, $p < 0,05$). Enfin, les changements dans les croyances scolaires sont les mêmes pour les deux groupes d'élèves.

L'analyse des données sur l'*ajustement émotif* montre que la solitude diminue entre le premier et le troisième trimestre pour les élèves séparés de leur famille ($F(1,122) = 6,08$, $p < 0,02$).

3.2.4.3 Les changements sont-ils les mêmes aux secteurs préuniversitaire et technique ?

Quelques différences sont présentes lorsque le changement en période de transition est analysé en fonction du secteur d'enseignement. D'abord, la taille des réseaux diminue de façon plus importante pour les élèves inscrits au secteur technique ($F(1,122) = 3,94$, $p < 0,05$). Ensuite, les réseaux deviennent moins aidants entre le T1 et le T2 particulièrement pour les élèves du secteur technique. Il y a une diminution significative des fonctions émotives ($F(1,115) = 3,94$, $p < 0,05$) et d'aide à l'orientation ($F(1,115) = 3,94$, $p < 0,05$) pour les élèves du secteur technique alors que la fonction d'aide à l'orientation augmente pour les élèves du secteur préuniversitaire. Il n'y a aucune différence entre les élèves des différents secteurs pour ce qui est de l'évaluation cognitive du soutien, de la perception générale de soutien et de l'ajustement personnel.

3.3 LES RELATIONS ENTRE LE RÉSEAU SOCIAL ET LA QUALITÉ DE L'AJUSTEMENT PERSONNEL TELLE QU'ÉVALUÉE PAR L'ÉLÈVE

Dans cette partie de la section résultats, nous nous intéressons à la vérification du troisième objectif de la recherche à savoir l'analyse des relations entre le réseau social et l'ajustement personnel de l'élève. Ici, cet objectif est vérifié en tenant compte de l'ajustement personnel tel

que le perçoit l'élève lui-même. Cette question est abordée en analysant les corrélations entre, d'une part, les variables de soutien social mesurées au T1 et au T2 et, d'autre part, les scores de différence dans l'ajustement personnel (T2 - T1). Considérant le peu de changements observés après le premier trimestre, le T3 n'est pas considéré dans l'analyse de ces relations.

Dans le but de réduire l'information relative à l'évaluation de l'ajustement personnel, cinq scores de différence sont créés et utilisés dans les analyses subséquentes. Les facteurs du TRAC sont réduits à trois scores de différence : les réactions affectives d'anxiété (RA + AE), les comportements scolaires (QA + PE + RP + EN + PAE) et les croyances scolaires (CM - CF). Les résultats d'analyses factorielles rapportés ailleurs justifient une telle combinaison des scores du TRAC (Larose & Roy, 1994). Des scores de différence sont également créés pour les variables solitude et anxiété sociale.

Pour chacune des sections qui vont suivre, le devis d'analyses statistiques est le même. Des équations de régression sont utilisées dans le but de prédire les scores de différence. Dans chacune des équations de régression, les scores de soutien social sont entrés en imposant à l'analyse de sélectionner les variables les plus reliées à l'ajustement tenant compte de leur interrelation. Les scores de soutien social du T1 et du T2 sont analysés séparément pour éviter les problèmes liés à la colinéarité entre les « variables indépendantes[2] ». Toutes les analyses sont menées auprès d'au plus 298 sujets, c'est-à-dire les sujets qui ont participé aux deux premiers temps de mesure.

Les corrélations entre le réseau social et l'ajustement sont présentées aux tableaux 3.3.1 et 3.3.2.

---

[2] Le terme « variables indépendantes » est utilisé exclusivement pour décrire la fonction de la variable dans l'équation de régression.

Tableau 3.3.1
Corrélations entre les variables du réseau social au T1 et les scores d'impact de la transition

	SCORES D'IMPACT				
	SCOLAIRE			ÉMOTIF	
	Réactions affectives	Compor-tements	Croyances	Solitude	Anxiété
Structure					
Taille	-,05	,09	,07	,02	-,03
Densité	,02	,00	-,08	,10*	,06
Fréquence	,03	-,01	-,04	,07	,04
Temps	,09	-,11*	,00	,002	-,01
Qualité					
Satisfaction	,00	,05	,03	,16**	,02
Disponibilité	,00	,06	,01	,20***	,14**
Intimité	-,04	,03	-,11	,08	,10*
Conflits	,05	-,09	-,06	,01	,03
Fonction					
Émotive	,05	-,01	-,06	,07	,05
Sociale	-,01	,05	-,01	,11	,05
Scolaire	,10*	,06	-,05	,05	,09
Orientation	,14*	-,01	-,04	,12*	,06
Perceptions de soutien					
Sentiment d'être soutenu	-,02	,05	-,06	,25***	,18***
Désir	,07	-,05	-,19***	-,02	-,01
Importance	,07	-,03	-,15**	,02	,06
Fréquence	,02	,00	-,10*	,15**	,03
Disponibilité	-,01	,02	,05	,09	-,02
Satisfaction	-,01	-,04	,05	,17**	,08
Confiance	-,03	,04	-,08	,14**	,04

* = $p < 0,05$
** = $p < 0,01$
*** = $p < 0,001$

Tableau 3.3.2
Corrélations entre les variables du réseau social au T2 et les scores d'impact de la transition. (n = 298)

	SCORES D'IMPACT				
	SCOLAIRE			ÉMOTIF	
	Réactions affectives	Compor-tements	Croyances	Solitude	Anxiété
Structure					
Taille	-,05	,08	,08	-,06	-,08
Densité	,07	-,04	,04	,02	,09
Fréquence	-,06	,09	-,01	-,06	-,03
Temps	,01	,06	,06	,05	,02
Qualité					
Satisfaction	,09	,02	-,06	-,04	,03
Disponibilité	,04	,01	,04	-,05	-,02
Intimité	,11*	-,03	-,07	-,05	,03
Conflits	-,02	-,09	,07	,10*	-,03
Fonction					
Émotive	,10*	,05	,04	,02	,00
Sociale	,08	,00	-,05	,04	,03
Scolaire	,11*	,09	-,02	-,03	,07
Orientation	,17**	,05	-,02	,01	,04
Perceptions de soutien					
Sentiment d'être soutenu	-,06	,12*	,01	-,15**	,04
Désir	,15*	-,25***	-,19***	,15**	,03
Importance	,02	-,09	-,15**	,10*	,03
Fréquence	,02	,04	-,11*	,02	-,01
Disponibilité	-,11*	,06	-,06	-,06	-,04
Satisfaction	-,14*	,16**	,02	,10*	,03
Confiance	-,03	,03	-,01	,05	,03

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

3.3.1 Les relations entre le soutien social de la fin du secondaire (T1) et l'ajustement en période de transition (tableau 3.3.1)

L'analyse des relations entre le soutien social de la fin du secondaire et les *réactions affectives d'anxiété* montre que ni la structure des réseaux, ni leur qualité, ni les perceptions de soutien ne sont associées à l'importance des changements dans les réactions affectives d'anxiété des élèves pendant la transition. D'autre part, la fonction des réseaux permet de prédire ces réactions affectives ($F(2,260) = 5,02$, $p < 0,008$). L'analyse des coefficients β standardisés indique que plus l'élève reçoit de l'aide scolaire dans son réseau à la fin du secondaire, plus importants sont ses états d'anxiété pendant le passage secondaire-collégial ($\beta = 0,19$, $t = 2,15$, $p < 0,03$). Aussi, plus le réseau fournit de l'aide au plan de l'orientation scolaire, plus l'anxiété augmente pendant la période de transition ($\beta = 0,15$, $t = 3,16$, $p < 0,002$).

D'autre part, un élément de la structure du réseau de la fin du secondaire est associé au changement dans la qualité des *comportements scolaires*. L'importance du temps de connaissance avec les membres du réseau est reliée à une diminution de la qualité des comportements scolaires pendant la période de transition ($F(1,262) = 3,91$, $p < 0,05$). Toutes les autres relations ne sont pas significatives.

Une seule variable liée aux perceptions de soutien permet de prédire les changements dans les *croyances scolaires* des élèves. Plus le désir de recevoir de l'aide à la fin du secondaire est élevé, plus la qualité des croyances scolaires diminue pendant la transition ($F(1,260) = 9,57$, $p < 0,003$).

L'analyse des relations entre le soutien social et les *sentiments de solitude* montre que la qualité des réseaux influence le changement de solitude qui est vécu par les élèves. De façon plus spécifique, on apprend que plus l'élève perçoit ses membres comme disponibles devant des problèmes personnels à la fin du secondaire, plus sa solitude augmentera pendant le passage secondaire-collégial ($F(1,291) = 12,20$, $p < 0,0007$). On note également que l'importance de l'aide à l'orientation reçue du réseau de la fin du secondaire est associée à une augmentation de solitude pendant la période de transition ($F(1,285) = 3,88$, $p < 0,05$). Enfin, plus l'élève se sent soutenu par les membres de son réseau à la fin du secondaire, plus sa solitude augmente pendant la transition ($F(1,285) = 20,74$, $p < 0,0001$).

Les changements dans l'*anxiété sociale* pendant la transition sont également associés à la qualité du réseau et aux perceptions de soutien. Plus l'élève perçoit les membres de son réseau du secondaire comme étant disponibles devant des problèmes personnels, plus son anxiété augmente pendant la transition ($F(1,285) = 5,42$, $p < 0,03$). Aussi, plus il se sent soutenu, plus l'anxiété augmente ($F(1,283) = 9,67$, $p < 0,002$).

3.3.2 Les relations entre le réseau social au premier trimestre (T2) et l'ajustement en période de transition (tableau 3.3.2)

Le réseau social et le soutien qu'il procure pendant le premier trimestre d'études sont également associés à différents indices d'ajustement en période de transition. D'abord, plus le réseau fournit de l'aide sur le plan de l'orientation pendant le premier trimestre, plus les *réactions affectives d'anxiété* ont augmenté pendant la transition ($F(1,263) = 7,44$, $p < 0,007$). Aussi, plus l'élève désire recevoir de l'aide au premier trimestre, plus ses réactions d'anxiété augmentent pendant la transition ($F(1,263) = 6,04$, $p < 0,02$).

Le désir de recevoir de l'aide au premier trimestre est également associé à une diminution dans la qualité des *comportements scolaires* de l'élève pendant le passage secondaire-collégial ($F(1,261) = 17,49$, $p < 0,0001$). Aucune autre variable de soutien n'est associée au changement dans les comportements scolaires.

Dans le cas des *croyances scolaires*, il y a également une relation significative avec le désir de recevoir de l'aide. Les élèves qui montrent un changement négatif dans leurs croyances scolaires pendant la transition désirent plus ardemment recevoir de l'aide au premier trimestre ($F(1,261) = 9,41$, $p < 0,003$).

Deux indicateurs liés aux perceptions de soutien sont associés au changement dans le sentiment de solitude des élèves pendant la période de transition ($F(2,286) = 6,92$, $p < 0,002$). Une augmentation de la *solitude* pendant le passage secondaire-collégial est associée à un désir plus grand de recevoir de l'aide au premier trimestre ($\beta = 0,15$, $t = 2,64$, $p < 0,009$) et à un faible sentiment d'être soutenu ($\beta = -0,15$, $t = -2,54$, $p < 0,02$).

Enfin, les changements dans l'*anxiété sociale* ne sont associés à aucune des variables de soutien social au premier trimestre.

3.4 LES RELATIONS ENTRE LE RÉSEAU SOCIAL ET LA QUALITÉ DE L'AJUSTEMENT PERSONNEL TELLE QU'ÉVALUÉE PAR UN PAIR

Les résultats présentés dans cette section servent également à la vérification du troisième objectif de l'étude. Les relations entre le soutien social et l'ajustement tel qu'évalué par un pair sont analysées ici. Rappelons que trois mesures d'ajustement ont été administrées à un pair qui connaissait le sujet depuis son entrée au collège et qui entretenait une relation assez proche pour être en mesure de témoigner de son adaptation au cégep. Des versions adaptées du TRAC, de la mesure d'anxiété interactive (MAI), de même que l'utilisation d'une nouvelle mesure d'ajustement émotif, le « Youth Self-Report » (Achenbach & Edelbrock, 1987) ont permis au pair de faire une évaluation de l'ajustement scolaire et de l'ajustement émotif de son ami. Cette évaluation a eu lieu au T3, c'est-à-dire pendant le premier trimestre de la deuxième année d'études. Six scores d'ajustement sont obtenus de cette évaluation : les réactions affectives d'anxiété (RA + AE), les comportements scolaires (QA + PE + RP + EN + PAE), les croyances scolaires (CM - CF), l'anxiété (MAI adaptée), le retrait (YSR adapté) et les comportements dépressifs (YSR adapté).

Le devis d'analyse est similaire à celui que nous avons utilisé dans la section précédente. Des équations de régression sont utilisées dans le but de prédire les évaluations par les pairs. Les données des T1, T2 et T3 sont traitées séparément dans la prédiction de l'évaluation par les pairs au T3. Toutes les analyses sont menées auprès d'au plus 125 sujets, c'est-à-dire les sujets pour qui des évaluations par les pairs sont disponibles.

Les corrélations entre le soutien social et les évaluations par les pairs sont présentées aux tableaux 3.4.1, 3.4.2 et 3.4.3.

Tableau 3.4.3

Corrélations entre les variables du réseau social au T3 et l'évaluation par les pairs au T3

	ÉVALUATION PAR LES PAIRS AU T3					
	SCOLAIRE			ÉMOTIF		
	Réactions affectives	Comportements	Croyances	Comportements dépressifs	Retrait	Anxiété
Structure						
Taille	-,07	,24**	,14	-,16	-,21*	,03
Densité	-,07	-,01	,09	-,12	-,18	-,23*
Fréquence	-,17	,07	,01	-,07	-,06	-,24*
Temps	-,07	,01	-,06	-,22*	-,03	-,13
Qualité						
Satisfaction	,14	-,01	,07	-,13	-,19*	-,10
Disponibilité	,19*	,01	,09	-,05	-,16	-,03
Intimité	,07	,02	,04	,04	-,17	-,04
Conflits	,06	-,27**	-,23*	,04	-,19*	,15
Fonction						
Émotive	,21*	-,06	,02	-,06	-,22*	,01
Sociale	,01	,18*	,09	-,23*	-,34***	-,11
Scolaire	,24**	,15	,14	-,11	-,27**	-,03
Orientation	,19*	,13	,13	-,09	-,24*	,01
Perceptions de soutien						
Sentiment d'être soutenu	,21*	-,03	,01	,06	,06	,14
Désir	,16	-,18*	-,11	,18*	-,01	,19*
Importance	,12	-,21*	-,16	,25**	,06	,17
Fréquence	,25**	-,03	-,11	,20*	,05	,10
Disponibilité	,01	-,13	-,02	-,07	-,14	-,11
Satisfaction	,17	,02	,18*	-,06	-,31**	-,10
Confiance	,14	-,04	,04	-,15**	-,24*	-,03

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Tableau 3.4.2
Corrélations entre les variables du réseau.social au T2 et l'évaluation par les pairs au T3

	ÉVALUATION PAR LES PAIRS AU T3					
	SCOLAIRE			ÉMOTIF		
	Réactions affectives	Compor-tements	Croyances	Comportements dépressifs	Retrait	Anxiété
Structure						
Taille	-,15*	,11	,09	,00	,11	-,01
Densité	,14	-,16*	-,16*	-,05	,05	-,02
Fréquence	-,08	-,12	-,05	,16*	,01	-,16*
Temps	-,13	,01	-,02	,02	-,02	-,03
Qualité						
Satisfaction	,03	-,24**	-,17*	,09	,01	-,01
Disponibilité	,09	-,11	-,06	,02	-,04	-,08
Intimité	,03	-,05	-,09	,07	-,07	-,02
Conflits	-,02	-,15*	-,11	,06	,05	-,05
Fonction						
Émotive	,05	,06	,10	,14	-,14	-,03
Sociale	,06	,17*	,19*	-,02	-,13	-,02
Scolaire	,16*	,09	,13	,14	-,11	,06
Orientation	,18*	,01	,05	,14	-,03	,07
Perceptions de soutien						
Sentiment d'être soutenu	,05	-,06	-,02	,09	-,03	,04
Désir	,04	,03	-,10	,06	-,02	,02
Importance	,10	,12	,07	,13	,01	-,03
Fréquence	,14	,04	-,03	,12	,06	,03
Disponibilité	,04	-,06	-,06	,09	-,03	,07
Satisfaction	,08	,07	,15*	,05	-,15*	,01
Confiance	,08	,03	,06	,05	-,12	-,01

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Tableau 3.4.1
Corrélations entre les variables du réseau social au T1 et l'évaluation par les pairs au T3

	ÉVALUATION PAR LES PAIRS AU T3					
	SCOLAIRE			ÉMOTIF		
	Réactions affectives	Compor-tements	Croyances	Comportements dépressifs	Retrait	Anxiété
Structure						
Taille	-,04	,09	,09	,07	,01	,15*
Densité	,13	,01	-,16*	,08	,00	-,06
Fréquence	,08	,07	,07	,03	-,03	-,11
Temps	-,02	,14*	,04	,07	-,07	-,01
Qualité						
Satisfaction	-,05	-,07	,02	-,04	-,08	-,10
Disponibilité	,00	,02	,07	-,03	-,22**	-,18*
Intimité	-,01	,09	,07	-,03	-,23**	-,03
Conflits	,05	-,19*	-,05	,02	-,06	-,06
Fonction						
Émotive	,06	-,06	-,01	,01	-,15*	,01
Sociale	,02	,06	,04	-,01	-,15*	,01
Scolaire	,15*	,03	,06	,09	-,24**	,18*
Orientation	,12	,01	-,03	,06	-,17*	,18*
Perceptions de soutien						
Sentiment d'être soutenu	-,06	,01	,01	-,05	-,21**	-,10
Désir	,01	-,07	-,03	,08	-,02	,15*
Importance	-,01	-,07	-,04	,13	,02	,02
Fréquence	,12	,03	-,08	,18*	,02	,03
Disponibilité	-,11	,05	-,01	-,02	-,15*	-,14
Satisfaction	-,03	,02	-,04	-,03	-,16*	-,13
Confiance	-,02	-,01	,02	-,06	-,10	-,07

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

3.4.1 Les relations entre le réseau social de la fin du secondaire (T1) et l'ajustement personnel (tableau 3.4.1)

Aucune variable du réseau du secondaire n'est associée aux *réactions affectives d'anxiété* et aux *croyances scolaires* telles qu'évaluées par un pair. D'autre part, un indice de la qualité des réseaux sociaux au T1 permet de prédire la qualité des *comportements scolaires*. Plus l'élève rapporte avoir vécu des conflits dans son réseau du secondaire, plus son pair évalue négativement la qualité de ses comportements scolaires ($F(1,130) = 4,68$, $p < 0,03$).

La qualité et les fonctions du réseau de même qu'un indicateur des perceptions de soutien sont associés au *retrait social* de l'élève. Les élèves qui avaient peu d'intimité avec les membres de leur réseau à la fin du secondaire ($F(1,130) = 7,08$, $p < 0,009$), qui recevaient peu d'aide émotive de leur part ($F(1,125) = 6,81$, $p < 0,01$) et qui ne se sentaient pas soutenus ($F(1,128) = 5,17$, $p < 0,03$) sont évalués par leurs pairs comme étant retirés socialement à la fin de leurs études collégiales.

D'autre part, les résultats indiquent que plus l'élève perçoit de la disponibilité des membres de son réseau social à la fin du secondaire, moins il est perçu *anxieux* par ses pairs ($F(1,130) = 4,33$, $p < 0,04$). Aussi, plus il demande de l'aide scolaire à son réseau social à la fin du secondaire, plus il est perçu anxieux à la fin de ses études collégiales ($F(1,125) = 6,54$, $p < 0,02$).

Enfin, un seul indicateur des perceptions de soutien à la fin du secondaire est relié aux *comportements dépressifs* des élèves tels qu'évalués par un pair. Plus la fréquence d'utilisation de l'aide par rapport à des problèmes personnels est élevée, plus l'élève présente des comportements dépressifs ($F(1,128) = 4,30$, $p < 0,05$).

3.4.2 Les relations entre le réseau social du premier trimestre (T2) et l'ajustement personnel (tableau 3.4.2)

Un indicateur de la fonction des réseaux sociaux du premier trimestre est associé aux *réactions d'anxiété* de l'élève évaluées par un pair lors du troisième trimestre. Plus l'élève reçoit et demande de l'aide à l'orientation de la part des personnes de son réseau au premier trimestre, plus ses réactions d'anxiété sont élevées au T3 ($F(1,128) = 4,05$, $p < 0,05$).

La qualité des *comportements scolaires* est pour sa part associée à deux indicateurs de la qualité des réseaux sociaux au premier trimestre et à une des fonctions du réseau ($F(2,127) = 6,63$, $p < 0,002$). D'abord, les élèves qui sont très satisfaits des relations entretenues avec les membres de leur réseau ($\beta = -0,27$, $t = -3,19$, $p < 0,002$) mais qui vivent tout de même des conflits dans ces relations ($\beta = -0,20$, $t = -2,34$, $p < 0,02$) voient leurs comportements scolaires évalués négativement par leurs pairs. Ensuite, plus l'élève reçoit de l'aide à l'intégration sociale de la part de son réseau au premier trimestre, meilleurs sont jugés ses comportements scolaires par les pairs ($F(1,124) = 3,94$, $p < 0,05$).

La qualité des *croyances scolaires* est également associée à une des fonctions du réseau social. En effet, plus l'élève reçoit de l'aide à l'intégration sociale de la part de son réseau au premier trimestre, meilleures sont jugées ses croyances scolaires ($F(1,128) = 4,89$, $p < 0,03$).

Enfin, il n'y a aucune relation entre, d'une part, les indicateurs de soutien social au premier trimestre et, d'autre part, le *retrait social*, l'*anxiété sociale* et les *comportements dépressifs* tels qu'évalués par les pairs.

3.4.3 Les relations entre le réseau social du troisième trimestre (T3) et l'ajustement personnel (tableau 3.4.3)

Deux variables de soutien social au troisième trimestre, l'une liée à la fonction scolaire des réseaux et l'autre aux perceptions de soutien, sont associées aux *réactions affectives d'anxiété*. Plus l'élève reçoit de l'aide scolaire au troisième trimestre, plus ses réactions d'anxiété sont jugées fortes par son pair ($F(1,79 = 5,71$, $p < 0,02$). Aussi, plus l'utilisation du soutien social est fréquente devant les problèmes personnels, plus les réactions d'anxiété sont jugées importantes ($F(1,81) = 5,26$, $p < 0,04$).

La qualité des *comportements scolaires* de l'élève est associée à un indicateur de la structure des réseaux et à un indicateur de sa qualité au T3. Plus le réseau est grand ($F(1,83) = 5,01$, $p < 0,03$) et moins les relations sont conflictuelles ($F(1,83) = 6,41$, $p < 0,02$), meilleurs sont jugés les comportements scolaires de l'élève.

La qualité des *croyances scolaires* est également associée négativement à la présence de conflits dans les relations avec les membres du réseau au T3. Plus il y a de conflits, moins adéquates sont jugées les croyances de l'élève ($F(1,83) = 4,59$, $p < 0,04$).

Deux indicateurs de soutien social évalué au troisième trimestre sont associés au *retrait social* de l'élève. L'élève qui reçoit peu de soutien à l'intégration sociale ($F(1,79) = 9,80$, $p < 0,003$) et qui est insatisfait de son réseau au troisième trimestre ($F(1,81) = 8,33$, $p < 0,005$) est évalué retiré socialement par son pair. D'autre part, plus l'élève fréquente les membres de son réseau au troisième trimestre, moins il est *perçu anxieux* par son pair ($F(1,83) = 4,04$, $p < 0,05$).

Enfin, un indicateur de la structure du réseau du T3 et deux indicateurs des perceptions de soutien sont associés à la présence de *comportements dépressifs* chez les élèves ($F(2,80) = 5,29$, $p < 0,008$). Les jeunes qui ont un réseau social dont les membres se connaissent depuis plus longtemps présentent moins de comportements dépressifs ($F(1,83) = 4,93$, $p < 0,03$). Aussi, les élèves qui jugent important de recevoir du soutien ($\beta = 0,32$, $t = 2,93$, $p < 0,005$) mais qui ne font pas confiance aux personnes qui leur sont venues en aide au T3 ($\beta = -0,24$, $t = -2,18$, $p < 0,05$) présentent plus fréquemment des comportements dépressifs.

3.5 LES RELATIONS ENTRE LE RÉSEAU SOCIAL ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Dans cette section des résultats, nous présentons des données qui permettent de vérifier les quatrième et cinquième objectifs de l'étude à savoir l'analyse des relations entre le soutien social et la réussite scolaire et les différences dans ces relations selon le genre. Dans chacune des sous-sections, les relations entre la cote finale et les variables de soutien sont d'abord étudiées et ensuite nous portons un regard sur les liens entre la réussite au premier trimestre (moyenne générale) et le soutien social. À la section 3.5.3, la variable genre est tenue pour compte considérant ce qui a été soulevé au premier chapitre quant aux différences dans les relations entre le réseau social et la réussite scolaire pour les garçons et les filles.

Le devis statistique demeure sensiblement le même que celui présenté dans les sections précédentes. Premièrement, les variables de soutien social au T1 sont analysées dans le but de prédire la cote finale du secondaire et la moyenne générale du premier trimestre. Cette

première série d'analyses est effectuée auprès des 459 participants de départ. Deuxièmement, les variables de soutien au T2 sont entrées dans l'analyse dans le but de prédire la moyenne générale du premier trimestre. Cette seconde série s'effectue auprès des 298 élèves ayant participé aux deux premiers temps de mesure. Les données du T3 ne sont pas analysées ici étant donné l'absence d'indicateurs scolaires au troisième trimestre. Le taux de réussite du premier trimestre est également exclu des analyses considérant sa forte corrélation avec la moyenne générale ($r = 0,73$).

Les tableaux 3.5.1 et 3.5.2 présentent les corrélations entre les scores de soutien social et les indicateurs de réussite scolaire pour l'ensemble de l'échantillon et séparément pour les garçons et les filles.

Tableau 3.5.1

Corrélations entre les variables du réseau social à la fin du secondaire (T1) et les indicateurs de réussite scolaire du secondaire et du premier trimestre

	PERFORMANCE SCOLAIRE					
	TOUS		GARÇONS (n = 139)		FILLES(n = 318)	
	Cote finale	MG	Cote finale	MG	Cote finale	MG
Structure						
Taille	,02	-,01	,10	-,04	-,02	,01
Densité	-,18***	-,14**	-,27***	-,21**	-,14**	-,12*
Fréquence	,05	,04	-,02	-,02	,08	,08
Temps	,01	,04	-,03	-,05	,05	-,04
Qualité						
Satisfaction	-,12**	-,09*	-,21**	-,06	-,08	-,11*
Disponibilité	-,13***	-,09*	-,19*	-,12	-,10*	-,10*
Intimité	-,02	,04	-,08	,04	,01	,00
Conflits	,01	,03	,03	-,06	,005	,05
Fonction						
Émotive	-,20***	-,08*	-,25**	-,18*	-,19***	-,08
Sociale	-,05	-,03	-,13	-,02	-,01	-,05
Scolaire	-,11**	-,02	-,18*	-,08	-,08	-,01
Orientation	-,12**	-,08*	-,12	-,04	-,13*	-,13*
Perceptions de soutien						
Sentiment d'être soutenu	-,10*	-,14**	-,11	-,14*	-,10*	-,18**
Désir	-,09*	,02	-,10	,03	-,09	-,01
Importance	-,05	,01	-,09	-,04	-,03	,01
Fréquence	-,06	-,02	-,22**	-,16*	,01	,01
Disponibilité	-,09*	-,11**	-,11	-,15*	-,08	-,11*
Satisfaction	-,08	-,09*	-,07	-,10	-,08	-,10*
Confiance	-,04	-,05	,10	,02	-,10*	-,08

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Tableau 3.5.2
Corrélations entre les variables du réseau social au premier trimestre (T2) et la moyenne générale au même trimestre

	PERFORMANCE SCOLAIRE		
	TOUS	GARÇONS(n = 70)	FILLES(n = 225)
	MG	MG	MG
Structure			
Taille	,04	,16	,01
Densité	-,13*	-,20*	-,11*
Fréquence	-,02	,05	-,04
Temps	,08	,14	,08
Qualité			
Satisfaction	-,20***	-,17	-,21***
Disponibilité	-,11*	-,22*	-,12*
Intimité	-,01	,03	-,04
Conflits	-,01	-,06	,02
Fonction			
Émotive	-,01	-,09	-,04
Sociale	-,01	,12	-,06
Scolaire	,01	,09	-,03
Orientation	-,01	,001	-,03
Perceptions de soutien			
Sentiment d'être soutenu	-,08	-,09	-,11*
Désir	-,04	-,14	-,03
Importance	,02	-,23*	,09
Fréquence	-,01	-,05	-,04
Disponibilité	-,10*	-,20*	-,07
Satisfaction	-,05	,01	-,09
Confiance	,04	-,02	,03

* = p < 0,05; ** = p < 0,01; *** = p < 0,001

3.5.1 Les relations entre le réseau social de la fin du secondaire (T1) et la réussite scolaire (tableau 3.5.1)

Deux indicateurs de la structure du réseau social de la fin du secondaire sont reliés à la *cote finale* de l'élève ($F(2,437) = 10,76$, $p < 0,0001$). Les élèves qui obtiennent les cotes finales les plus élevées présentent des réseaux à faible densité ($\beta = -0,22$, $t = -4,51$, $p < 0,0001$) et le taux de fréquentation avec les membres de leur réseau est élevé ($\beta = 0,11$, $t = 2,30$ $p < 0,03$). Un indicateur de la qualité des réseaux et une fonction sont également reliés à la cote finale de l'élève. À la fin du secondaire, les élèves qui perçoivent du soutien de la part des membres de leur réseau ($F(1,450) = 7,16$, $p < 0,008$) et qui reçoivent de l'aide émotive ($F(1,436) = 21,55$, $p < 0,0001$) ont tendance à obtenir une cote finale plus faible.

Quelques éléments du réseau social de la fin du secondaire permettent de prédire la *moyenne générale* de l'élève au premier trimestre. Les élèves qui, à la fin du secondaire, ont des réseaux très denses ($F(1,428) = 9,57$, $p < 0,003$), reçoivent beaucoup de soutien émotif ($F(1,426) = 3,89$, $p < 0,05$) et ont un fort sentiment d'être soutenus ($F(1,424) = 6,16$, $p < 0,02$) obtiennent une faible moyenne générale au premier trimestre au collège.

3.5.2 Les relations entre le réseau social du premier trimestre (T2) et la réussite scolaire (tableau 3.5.2)

Seulement deux indicateurs du soutien social au premier trimestre sont reliés à la moyenne générale de l'élève au premier trimestre. Plus le réseau social qu'a développé l'élève au collège est dense, moins forte est sa moyenne générale au collège ($F(1,291) = 4,56$, $p < 0,04$). Aussi, plus l'élève est satisfait de son réseau au collège plus faible est sa moyenne générale au premier trimestre ($F(1,292) = 11,59$, $p < 0,0009$).

3.5.3 Les relations entre le réseau social et la réussite scolaire analysées séparément pour les garçons et pour les filles (tableaux 3.5.1 et 3.5.2)

Comme le suggèrent les données des tableaux 3.5.1 et 3.5.2, les relations significatives et négatives entre les indicateurs du réseau social et la réussite scolaire ont tendance a être plus importantes pour les garçons. Au T1, les écarts les plus importants lorsque la cote finale constitue la variable prédite se présentent au niveau de la densité du réseau, de la satisfaction dans les interactions et de la fréquence de recherche d'aide devant des problèmes personnels.

Lorsque la moyenne générale est prédite, les écarts sont moins grands et moins consistants d'une comparaison à l'autre. Au T2, les écarts les plus évidents se présentent au niveau des perceptions de soutien social. Le désir de recevoir de l'aide, la perception de la disponibilité des autres face à l'aide et l'importance accordée à l'aide sont reliés négativement et plus fortement à la réussite des garçons qu'à celle des filles.

CHAPITRE 4

LA DISCUSSION

Cinq objectifs spécifiques ont été définis dans le premier chapitre de ce rapport de recherche. Les deux premiers objectifs consistaient à analyser les changements pendant la transition tout en tenant compte de l'effet modérateur possible du niveau de risque, de la séparation et du secteur d'enseignement. Les troisième et quatrième objectifs visaient la vérification des relations entre, d'une part, le réseau social et, d'autre part, l'ajustement personnel et la réussite scolaire. Enfin, le cinquième objectif était d'évaluer si les liens réseau social–réussite scolaire diffèrent selon le genre. Ce chapitre est consacré à l'analyse des résultats présentés dans le chapitre précédent. La discussion est structurée selon deux grands thèmes : les changements observés en période de transition et les fonctions adaptatives des réseaux des adolescents. Dans chacune des sections regroupées à l'intérieur de ces thèmes, les résultats sont d'abord résumés et ensuite discutés. Le résumé des résultats est présenté en italique au début de chacune des sections dans le but d'aider le lecteur à retenir l'essentiel des données décrites au chapitre 3.

4.1 LES CHANGEMENTS OBSERVÉS EN PÉRIODE DE TRANSITION

Au chapitre 1, nous avons émis l'hypothèse que le passage du secondaire vers le collégial constitue une transition psychosociale pour les adolescents. Nous avons prédit que la transition se manifesterait par des changements importants et persistants tant au niveau de l'ajustement personnel qu'au niveau des relations entre l'adolescent et son réseau social.

4.1.1 Les changements observés dans le réseau social et dans le soutien qu'il procure

La structure des réseaux sociaux se modifie en période de transition. Les réseaux deviennent plus petits, moins âgés et conséquemment les échanges sont moins fréquents. Par ailleurs, le réseau vieillit pendant les années au collège comme en témoigne l'augmentation du temps de connaissance. Bien que leur structure change, les réseaux au collège sont jugés par les nouveaux arrivants comme étant de meilleure qualité que les réseaux de la fin du secondaire. Ils sont plus intimes, moins conflictuels et les jeunes se disent plus satisfaits des relations sociales entretenues avec leurs membres. Cette évaluation plus favorable des réseaux n'empêche cependant pas que ceux-ci sont moins aidants qu'ils l'étaient à la fin du secondaire. Le réseau se prête moins à faciliter la participation des jeunes à des activités sociales à l'école et à l'extérieur de l'école et les jeunes se disent moins satisfaits de l'aide reçue de ces nouveaux réseaux lorsqu'ils rencontrent des situations préoccupantes que de

celle procurée par les réseaux au secondaire. Finalement, certaines données indiquent une croissance dans les fonctions émotives et d'aide à l'orientation des réseaux après le premier trimestre.

Dans l'ensemble, ces résultats appuient la première hypothèse de l'étude voulant que la transition secondaire-collégial s'accompagne notamment de changements significatifs dans les relations entre l'adolescent et son réseau social. Cependant, les changements ne sont pas nécessairement tous dans la direction attendue. D'une part, l'adolescent doit s'adapter à la restructuration de son réseau qui, pendant la transition, devient plus petit que le réseau de la fin du secondaire, moins expérimenté (en terme d'âge), moins propice à la fréquentation et moins aidant, particulièrement en ce qui a trait au soutien à l'intégration sociale. D'autre part, l'adolescent juge que son nouveau réseau au collège est de meilleure qualité (plus intimiste, moins conflictuel et des relations plus satisfaisantes) que celui de la fin du secondaire même s'il est moins satisfait de l'aide qu'il reçoit de ce réseau pour contrer les difficultés de la transition.

Premièrement, les différences dans la structure des réseaux (taille et fréquence) ne sont pas étonnantes si l'on considère que les nouveaux arrivants doivent quitter, pour la majorité, le groupe social auquel ils appartenaient à la fin du cours secondaire. Il est possible que les différences quantitatives entre réseau social du secondaire et réseau social du collégial soient notamment expliquées par le temps que nécessite l'intégration sociale au collège. Cependant, si les différences sont redevables à ce facteur, on peut présumer que l'intégration au collège est lente et fastidieuse puisqu'après un an au collège, les réseaux demeurent plus petits que ceux du secondaire et le taux de fréquentation reste moins élevé.

Par ailleurs, la petitesse des réseaux et la moins grande fréquentation entre ses membres (en comparaison avec ceux du secondaire) est peut-être l'indication d'une gestion nouvelle par l'adolescent de sa vie sociale. Ce dernier choisirait de s'impliquer dans un nombre plus restreint de relations et diminuerait ses fréquentations à cause des attentes scolaires qui deviennent de plus en plus importantes. Il préférerait un réseau plus petit mais plus intime.

Il est aussi possible que ces différences soient attribuables à une conjoncture des besoins des nouveaux arrivants et de certains facteurs institutionnels. Les jeunes qui quittent leur milieu social du secondaire ont un besoin important de socialiser et cherchent sans doute à tisser rapidement des liens à leur arrivée au collège. Cependant, dans des établissements aussi

populeux que celui du Cégep de Sainte-Foy, il n'est pas toujours facile pour les jeunes de rencontrer leurs amis notamment à cause des contraintes de temps et d'horaire. En conséquence, il est possible que les adolescents préfèrent établir des relations plus intimes avec moins d'amis.

Enfin, il se peut que l'amélioration de la qualité des réseaux puisse s'expliquer par le fait que plusieurs adolescents continuent d'entretenir au collège des relations avec les personnes les plus significatives de leur réseau du secondaire. Par exemple, l'augmentation de l'intimité s'expliquerait, non pas par le développement de nouvelles relations, mais par le fait que les personnes peu intimes de la fin du secondaire ne font plus partie du réseau de l'adolescent (donc par le fait même, la taille du réseau diminue). Cette dernière hypothèse permettrait d'expliquer pourquoi la qualité du réseau augmente alors qu'au même moment le taux de fréquentation, la fonction d'intégration sociale et la satisfaction de l'aide reçue diminuent. L'adolescent maintiendrait des relations avec les personnes les plus importantes à ses yeux, mais à cause du contexte de la transition, ces personnes pourraient difficilement aider l'adolescent dans les tâches liées spécifiquement à son intégration au collège. Si cette dernière hypothèse est vraie, on peut se demander quels sont les effets à long terme du maintien exclusif de telles relations.

En résumé, ces changements quantitatifs et qualitatifs dans les réseaux illustrent bien les défis sociaux que doivent relever les nouveaux arrivants. L'entrée au collégial ne représente pas qu'un simple changement de structure scolaire mais implique également, pour plusieurs jeunes, de composer avec le développement, le maintien et la coupure de liens plus ou moins forts. On peut présumer que la compétence sociale et la présence de soutien à l'intégration sociale constituent alors des facteurs importants susceptibles de faciliter l'adaptation à de tels changements.

4.1.2 Les changements observés dans l'ajustement personnel des adolescents

Les résultats indiquent clairement que le passage du secondaire vers le collégial *s'accompagne de changements importants dans les dispositions personnelles des jeunes en rapport avec l'apprentissage. Leurs réactions émotives en situation d'évaluation augmentent, leurs comportements scolaires sont évalués plus négativement ce qui semble entraîner un réajustement de leurs croyances scolaires. En effet, au premier trimestre, ils croient plus fortement à l'efficacité des méthodes de travail et associent beaucoup moins la réussite à la*

facilité qu'à la fin du secondaire. Ces changements se maintiennent pendant les deux premières années au collège.

Comme d'autres l'ont montré (Rice, 1991 ; Rice, 1990 ; Lapsley, Rice & Shadid, 1989), les résultats indiquent que la transition secondaire-collégial présente des effets manifestes sur l'ajustement scolaire des adolescents. Ces résultats appuient donc la première hypothèse de cette recherche. À cause des nombreux changements auxquels est confronté l'élève pendant cette transition, il est possible que ce contexte provoque le déclenchement d'un processus de réévaluation de ses systèmes comportementaux, affectifs et cognitifs en rapport avec ses apprentissages. Le contexte des études collégiales diffère du contexte des études secondaires. Le nombre d'heures de présence en classe est diminué alors que la tâche est plus importante ; les évaluations sont souvent moins fréquentes tout en étant plus variées dans leur forme ; les exigences sont plus fortes sans qu'il n'y ait nécessairement de suivi plus important par les professeurs ; les élèves ont moins de temps pour faire leurs preuves en raison de la répartition de l'année en trimestres. Tous ces changements pourraient augmenter la vulnérabilité de l'élève et ainsi entraîner des changements significatifs dans l'évaluation qu'il fait de sa compétence personnelle. Ainsi, il réévaluerait l'efficacité de ses comportements et de ses réactions affectives en situation d'évaluation et croirait beaucoup plus à l'importance de l'effort et des méthodes de travail puisqu'étant maintenant confronté à la réalité des études collégiales.

Par ailleurs, il est important de noter que ces changements persistent après le premier trimestre. Ce maintien dans la réévaluation de la qualité des dispositions aux apprentissages est indicateur d'un changement profond chez l'élève. On peut croire que le passage secondaire-collégial a un effet déterminant quant au développement de croyances scolaires plus appropriées qui entraînerait chez l'élève, une représentation plus juste de ses comportements scolaires et de ses réactions émotives en situation d'évaluation. Ces changements pourraient permettre aux élèves d'être mieux disposés à apprendre de nouvelles méthodes de travail et à s'engager activement dans leur propre processus d'apprentissage.

4.1.3 Les influences modératrices du niveau de risque, de la séparation et du secteur d'enseignement

Au niveau de leur ajustement social, les élèves à risque *vivent quelque peu différemment le passage du secondaire vers le collégial. Les données de la présente étude indiquent que les*

relations demeurent plus conflictuelles pour eux pendant la transition ce qui ne semble pas étranger aux diminutions des fonctions sociales de leur réseau, à la stagnation de leur perception de soutien social (alors que cette dernière augmente pour les élèves forts) et à l'augmentation d'anxiété sociale pendant leurs études au collège. Quant à leur ajustement scolaire, l'impact de la transition semble en partie moins fort pour eux que pour les élèves forts comme en témoignent des diminutions moins importantes de la qualité de leurs comportements scolaires et des écarts moins grands entre leur réussite au secondaire et celle obtenue au collège. Par ailleurs, ils vont croire beaucoup moins en la facilité une fois au collège qu'à la fin du secondaire. Il faut cependant préciser que ces changements plus modestes ou plus importants sont notamment expliqués par le fait que les élèves à risque présentaient déjà des difficultés d'ajustement à la fin du secondaire par rapport aux élèves forts (faible qualité de leurs comportements scolaires, faible réussite scolaire et forte croyance en la facilité).

Dans la présente étude, le niveau de risque a été considéré comme une variable pouvant modérer l'impact que peut avoir la transition sur l'ajustement personnel des jeunes. En accord avec d'autres chercheurs (ex. : Rutter, 1988), nous avons proposé que la présence de faibles dispositions scolaires à l'entrée au collège entraînerait chez les adolescents de plus grandes difficultés à s'ajuster aux études collégiales. Cette hypothèse est confirmée lorsque l'analyse porte sur l'ajustement social des jeunes mais infirmée lorsque celle-ci porte sur leur ajustement scolaire.

D'une part, le patron d'ajustement social semble beaucoup plus chaotique pour les élèves à risque. En effet, comparativement aux élèves forts, les élèves à risque sont impliqués dans des relations plus conflictuelles et ont un réseau moins capable de les intégrer socialement après le premier trimestre d'études au collège. En conséquence, ces élèves développeraient de l'anxiété sociale pendant leurs études collégiales. Ces données suggèrent que le processus d'intégration sociale au collège suit une trajectoire particulière pour les nouveaux arrivants à risque. Ces derniers éprouveraient des difficultés à développer et à maintenir des relations aidantes au collège notamment à cause de leurs prédispositions à l'échec pendant les études au collège. Ces élèves se sentiraient peu valorisés dans l'établissement de relations à caractère « académique ». Comme le travail scolaire représente fréquemment le premier contexte dans lequel s'établissent les nouvelles relations au collège et comme les élèves à risque présentent une estime de soi peu enviable sur le plan scolaire (Larose & Roy, 1992), ils montreraient plus de difficultés à développer de nouveaux liens et leur anxiété sociale augmenterait pendant

leurs cours collégial. Ces spéculations suggèrent de porter une attention particulière au processus d'intégration sociale des nouveaux arrivants à risque. Dans les encadrements visant à faciliter ce processus, il est nécessaire que l'on tienne compte de l'interaction entre le développement des relations interpersonnelles et la faible estime personnelle du jeune qui débute ses études au collège.

D'autre part, les changements dans la qualité de l'ajustement scolaire semblent moins marqués pour les élèves à risque ce qui infirme la proposition avancée quant aux effets modérateurs de la transition selon le niveau de risque. Une analyse plus minutieuse des résultats permet de comprendre pourquoi l'impact de la transition sur l'ajustement scolaire est plus important pour les élèves forts. Ceci semble attribuable au fait qu'à la fin du secondaire, les élèves faibles présentaient déjà des dispositions personnelles à l'égard de leurs apprentissages moins favorables que celles des élèves forts. Comme le passage du secondaire vers le collégial diminue de façon générale la qualité de l'ajustement scolaire, la probabilité que cette diminution soit significative et importante est logiquement et statistiquement moins forte pour les élèves qui ont déjà des scores faibles au T1 que pour ceux qui présentent des scores élevés (cas des élèves forts). Il faut cependant noter que les résultats indiquent que les deux groupes d'élèves subissent des changements significatifs dans leur ajustement scolaire. En d'autres termes, l'impact négatif du passage du secondaire vers le collégial ne constitue pas un effet spécifique à une clientèle particulière (les élèves à risque) mais plutôt un effet partagé par l'ensemble de la communauté des nouveaux arrivants. Ceci suggère que des interventions préventives s'adressant à l'ensemble de la communauté collégiale s'avèrent importantes si l'on souhaite faciliter le passage du secondaire au collégial et diminuer ainsi les manifestations négatives de la transition.

L'intégration sociale se vit différemment pour les élèves qui doivent assumer une séparation d'avec leur famille et leur milieu social antérieur. Pendant la transition, l'interaction avec les membres du réseau social diminue et les élèves séparés recourent moins facilement à l'aide de leurs pairs lorsqu'ils éprouvent des problèmes scolaires. D'autre part, après le premier trimestre, les interactions deviennent plus fréquentes, les liens se stabilisent ce qui ne semble pas étranger au fait que le réseau soit alors plus actif au niveau de l'aide à l'apprentissage et à l'orientation scolaire et que l'élève séparé éprouve moins de solitude.

L'adaptation à la séparation d'avec la famille pendant le passage du secondaire vers le collégial constitue, pour certains jeunes, une tâche supplémentaire à celle de l'adaptation au

changement de milieu scolaire. Les études dans ce domaine ont montré que la qualité du processus de séparation affectait directement la qualité de l'ajustement personnel au collège (ex. : Lapsley, et al., 1989 ; Kenny & Donaldson, 1991).

Dans la présente étude, la qualité du processus de la séparation n'est pas mesurée. Nous n'avons tenu compte que de la présence ou de l'absence d'une séparation. À cet effet, les résultats indiquent que les élèves séparés sont plus isolés au premier trimestre et éprouvent des difficultés plus importantes à recourir à l'aide de leurs pairs que les élèves non séparés de leur milieu familial. Par ailleurs, le suivi de ces élèves après le premier trimestre suggère qu'ils ne demeurent pas isolés très longtemps. En effet, après le premier trimestre, les élèves séparés réussissent à établir des relations stables avec les membres de la communauté et le soutien semble très présent dans ces relations, plus présent que dans les réseaux des élèves non séparés de leur famille. L'intégration sociale au collège semble donc suivre une trajectoire particulière pour les élèves séparés. Ces derniers seraient plus isolés au début de leurs études sans doute à cause d'un changement plus drastique de milieu social ce qui les amènerait à faire du développement et du maintien de relations interpersonnelles au collège un objectif important de leur passage. Après le premier trimestre, le réseau social du collège aurait possiblement une fonction de soutien plus importante pour eux et il compenserait en partie pour l'absence de soutien quotidien de la famille. Cette compensation permettrait notamment de diminuer le sentiment de solitude de l'élève qui doit composer avec la séparation d'avec sa famille.

L'interprétation de ces données suggère que le réseau social joue un rôle capital pour les élèves séparés de leur milieu familial. Toutes interventions préventives visant à faciliter le développement et le maintien de relations soutenantes et stables pendant les études au collège sont importantes et peuvent permettre d'atténuer rapidement l'expérience de la solitude chez les nouveaux arrivants.

Quelques données indiquent que le réseau subit plus de changements pour les élèves du secteur technique que pour ceux du secteur préuniversitaire. En effet, la grandeur de leur réseau social diminue pendant le passage du secondaire vers le collégial et le réseau formé au collège devient moins capable de fournir du soutien émotif et du soutien à l'orientation scolaire.

Dans la problématique de cette recherche, il a été suggéré que les élèves du secteur technique pourraient éprouver plus de difficultés à s'ajuster au passage secondaire-collégial notamment à cause d'une restructuration plus importante de leur réseau social. En effet, ces élèves proviennent, pour une grande part, de régions extérieures à la région de Québec et doivent s'adapter à un nouveau contexte social. Les résultats montrent qu'il y a effectivement des changements plus importants dans les réseaux des élèves qui débutent des études dans le secteur technique. La taille de leur réseau est plus petite et ce dernier est moins actif que le réseau du secondaire en termes d'aide émotive et d'aide à l'orientation. La diminution dans l'aide à l'orientation est cohérente avec le processus qui mène au choix d'une formation technique. Le choix de faire des études au secteur technique nécessite une clarification des intérêts et des choix de carrière et entraîne probablement plus d'échanges avec les membres du réseau de la fin du secondaire que du réseau au collège. D'autre part, la diminution de l'aide émotive pourrait avoir des implications plus importantes sur la qualité de l'intégration des élèves du secteur technique aux études collégiales. Sans soutien émotif, ces élèves pourraient se sentir isolés et éprouver plus de solitude au collège.

L'analyse de l'impact de la transition sur l'ajustement personnel en fonction du secteur d'enseignement montre cependant que le passage secondaire-collégial est vécu de la même façon que l'élève soit dans le secteur technique ou préuniversitaire. On doit donc en conclure que le secteur d'enseignement a un effet modérateur sur les changements encourus dans la structure et les fonctions du réseau social mais cet effet ne se généralise pas à la qualité de l'adaptation à la transition.

4.2 LES FONCTIONS ADAPTATIVES DES RÉSEAUX DES ADOLESCENTS

La seconde partie du contexte théorique de cette recherche a mis en valeur le rôle des réseaux sociaux pour l'adaptation personnelle de l'individu. Il a été proposé qu'*au collège*, un réseau dense, soutenant et fournissant de l'aide dans les différentes sphères d'intégration au collégial (ex. : entraide dans les travaux ; conseils sur le choix d'une carrière ; intégration dans des activités sportives ou socioculturelles) devrait favoriser l'adaptation personnelle en diminuant l'impact du passage du secondaire au collégial. Par ailleurs, nous avons émis l'hypothèse que le réseau social de la fin du secondaire pourrait entraver l'intégration des nouveaux arrivants au collège. Un réseau très dense, très intimiste et très aidant *à la fin du secondaire* pourrait

avoir comme conséquence d'accentuer la tâche d'intégration des élèves à un nouveau réseau social au collège et ainsi rendre plus difficile l'ajustement scolaire et émotif.

4.2.1 L'influence du réseau social de la fin du secondaire

Le réseau social de la fin du secondaire est à bien des égards relié à des difficultés d'adaptation des nouveaux arrivants. Les élèves des réseaux qui fournissent du soutien à l'apprentissage, du soutien à l'orientation, du soutien émotif et du soutien social à la fin du secondaire vivent des augmentations d'anxiété évaluative et de solitude pendant le passage secondaire-collégial. De plus, la stabilité du réseau de la fin du secondaire et le désir de recevoir de l'aide de ce réseau sont reliés à une diminution de la qualité des comportements et des croyances scolaires pendant cette même période. Enfin, les conflits, le peu d'intimité, la présence d'aide émotive et scolaire et le faible sentiment d'être soutenu sont des caractéristiques associées à des évaluations plutôt négatives par les pairs lors des études collégiales (ces derniers les évaluent retirés socialement, anxieux et peu compétents dans leurs apprentissages).

Tel que nous l'avions proposé, il semble que le réseau social de la fin du secondaire est à bien des égards associé négativement à la qualité de l'intégration au collège. Premièrement, les jeunes qui sollicitent fréquemment l'aide des membres de leur réseau à la fin du secondaire sont plus fortement affectés par la transition. Cette sollicitation fréquente peut témoigner d'une certaine dépendance vis-à-vis les figures de soutien présentes dans le réseau. L'adolescent aurait un fort besoin des autres et la brisure du réseau du secondaire entraînerait des difficultés d'intégration scolaire et sociale. Par ailleurs, il est possible que les échanges de soutien à l'intérieur du réseau soient indicatrices de difficultés personnelles qu'éprouve l'adolescent. Dans ce cas-ci, les difficultés d'ajustement ne seraient pas causées par la séparation d'avec le réseau mais elles pourraient être prédites par la nature des interactions à la fin du secondaire (ex. : beaucoup de sollicitation d'aide).

Deuxièmement, un réseau stable à la fin du secondaire mais conflictuel, peu intime et à l'égard duquel l'adolescent attend recevoir de l'aide est précurseur de problèmes d'ajustement pendant la transition. Ce résultat confirme que le réseau social constitue un microsystème important dans le développement personnel des jeunes et dans leur adaptation à des contextes de transition (Bronfenbrenner, 1979). Ils suggèrent également que la mauvaise qualité des interactions à l'intérieur du réseau peut avoir des répercussions négatives sur les dispositions

sociales des jeunes. Les réseaux perturbés constituent des lieux peu propices pour faciliter le développement de conduites prosociales essentielles pour s'ajuster à un contexte de transition. Au contraire, les élèves aux prises avec des réseaux conflictuels ont probablement plus de chance de développer des conduites antisociales soit en interagissant inefficacement avec leurs pairs au cégep soit en se retirant socialement.

4.2.2 L'influence du réseau social du premier trimestre

Plus le réseau social du premier trimestre fournit de l'aide à l'orientation, plus le nouvel arrivant a développé de l'anxiété pendant le passage secondaire-collégial tout en continuant d'être anxieux pendant tout son cours collégial. D'autre part, moins le nouvel arrivant perçoit de soutien du milieu scolaire et plus il en désire, plus l'impact du passage secondaire-collégial est important pour lui (augmentation de l'anxiété évaluative et de la solitude et diminution de la qualité des comportements et des croyances scolaires). Par ailleurs, les élèves intégrés dans des réseaux conflictuels, qui soutiennent peu l'intégration sociale au premier trimestre même si les interactions entre les membres sont jugées satisfaisantes sont perçus par leurs pairs peu compétents dans leurs apprentissages (faible qualité des comportements scolaires et présence de croyances dysfonctionnelles).

Premièrement, les fonctions du réseau social au premier trimestre ne permettent pas d'atténuer l'impact de la transition secondaire-collégial ce qui infirme une partie de la seconde hypothèse de recherche. Au contraire, plus l'aide à l'orientation est présente dans les réseaux des élèves au cégep, plus ces derniers développent de l'anxiété au collège. Ceci suggère que l'aide est principalement indicatrice de problèmes pour les jeunes. Les réseaux très actifs sur ce plan regroupent sans doute des membres qui cherchent leur voie et qui se questionnent quant à leurs intérêts et quant à leur choix de carrière. Ces préoccupations sont possiblement à la source de l'anxiété qui les habite. Par ailleurs, les élèves qui ont clarifié et arrêté leur choix de carrière n'ont probablement pas besoin d'échanger sur le sujet avec les membres de leur réseau au collège. Ce résultat est cohérent avec ce que nous avions observé ailleurs alors que l'anxiété évaluative était reliée négativement à la qualité des acquis liés à l'orientation scolaire (Larose & Roy, 1992).

Deuxièmement, au premier trimestre, l'adolescent qui désire recevoir de l'aide mais qui ne perçoit pas son milieu aidant vit très difficilement le passage du secondaire au collégial. Ce désir et cette perception sont peut-être conséquents aux difficultés d'ajustement à la transition.

Il se peut que l'élève prenne conscience de la nécessité de l'aide et qu'il développe une perception négative du soutien suite à l'impact négatif que crée la transition sur son ajustement. Ce résultat suggère également que les jeunes sont enclins à recevoir de l'aide mais celle-ci pourrait difficilement provenir de leur milieu social naturel. Il est donc nécessaire et utile que les établissements continuent d'offrir des encadrements sociaux favorisant l'entraide et le soutien particulièrement au premier trimestre d'études. Il est également important que ces encadrements présentent une certaine visibilité et qu'ils contiennent des mécanismes permettant de rejoindre les jeunes en besoin.

Troisièmement, les réseaux conflictuels et peu soutenants au premier trimestre, même s'ils procurent de la satisfaction à l'élève, sont précurseurs de problèmes d'ajustement jusqu'au milieu du troisième trimestre d'études. En fait, bien que nous ne pouvions inférer de liens de cause à effet entre le réseau du premier trimestre et l'ajustement évalué un an plus tard, ces résultats suggèrent l'importance de permettre aux nouveaux arrivants de s'intégrer à des cellules sociales à travers lesquelles ils pourront recevoir du soutien à l'intégration sociale.

4.2.3 L'influence du réseau social du troisième trimestre

Au troisième trimestre, les élèves intégrés dans de grands réseaux peu conflictuels qui soutiennent l'intégration sociale au collège et dans lesquels les liens entre les membres sont fréquents et jugés satisfaisants présentent des comportements et des croyances scolaires appropriés. Par ailleurs, les élèves qui sont dans des réseaux qui fournissent beaucoup d'aide à l'apprentissage et dont les membres recourent souvent à l'aide présentent une forte anxiété évaluative. Finalement, les élèves qui accordent une importance à l'aide mais qui se retrouvent dans des réseaux instables dans lesquels ils ne font pas confiance aux gens sont perçus dépressifs par leurs pairs.

Les données présentées ici suggèrent que le réseau social continue d'être influent tout au long du cours collégial. Après une année d'études au collège, les jeunes qui cheminent dans des réseaux de qualité présentent de meilleures dispositions dans leurs apprentissages et dans leurs relations interpersonnelles que ceux et celles cheminant dans des réseaux problématiques. Étant donné la concomittance des observations, il se pourrait également que les compétences d'apprentissage et les compétences sociales des jeunes les prédisposent à s'intégrer à des réseaux qualitativement plus équilibrés. Par ailleurs, tel que nous l'avons observé à la fin du secondaire et au premier trimestre au collège, les réseaux actifs sur le plan

des interactions d'aide continuent d'être associés à des difficultés dans les dispositions personnelles des jeunes. Il semble donc que ces échanges constituent davantage une manifestation des problèmes qu'une mesure de stratégie pour obtenir de l'aide lorsque c'est jugé nécessaire.

4.2.4 Le réseau social et la réussite scolaire

À la fin du secondaire, les réseaux sociaux très denses dans lesquels le soutien émotif est très présent sont associés à l'échec scolaire. Au premier trimestre d'études, les réseaux très denses dans lesquels les relations sociales sont jugées satisfaisantes sont associés à l'échec scolaire.

Dans le premier chapitre de ce rapport de recherche, nous avons formulé l'hypothèse que les réseaux sociaux trop exclusivement centrés sur les relations émotives pouvaient constituer une embûche à la réussite scolaire. Les données résumées ici appuient cette hypothèse.

Plus les jeunes sont dans des réseaux denses dont le soutien émotif est dominant, plus ils sont en situation d'échec. Rappelons que la densité réfère à l'organisation des liens entre les membres du réseau. Un réseau très dense signifie que la plupart des membres se connaissent entre eux. Les réseaux très denses contiennent généralement des liens émotifs très intenses et représentent des structures sociales peu perméables. Ce sont souvent des groupes centrés sur eux qui rendent plus difficile l'intégration de nouveaux membres (Acock & Hurlbert, 1990). Considérant cette centration sur les liens émotifs, il se peut que les réseaux à forte densité nuisent à la réussite scolaire notamment parce que les membres auraient peu d'énergie à investir dans les domaines scolaires ou parce que leurs préoccupations scolaires ne seraient pas une priorité pour ce type de groupe. Il est également possible que les réseaux à forte densité soient peu aidants pour faciliter l'intégration au collégial. L'information et le soutien instrumental sont des atouts importants permettant de répondre aux besoins des nouveaux arrivants. Les réseaux à forte densité ne facilitent pas l'accès à de nouvelles informations. Si les membres se connaissent trop et s'ils n'interagissent qu'entre eux, ils ont peu de nouveauté à apporter au groupe pendant la transition. Enfin, il est possible que les élèves faibles soient prédisposés à s'investir dans ce type de réseau notamment parce qu'il valorise leurs forces sociales, procure un sentiment de bien-être personnel et permet de mettre de côté ou d'oublier leurs difficultés scolaires.

4.3 Les différences des réseaux sociaux des garçons et des filles et leur impact sur la réussite scolaire.

Les réseaux sociaux des garçons et des filles sont très différents. Les filles sont intégrées dans des réseaux moins grands, plus intimistes dans lesquels les membres sont plus disponibles et fournissent plus d'aide scolaire, d'aide à l'orientation et d'aide émotive. D'autre part, les filles désirent beaucoup plus recevoir du soutien, accordent plus d'importance à l'aide et y ont recours plus fréquemment que les garçons. Enfin, ajoutons que la densité du réseau, la satisfaction dans les échanges, les attitudes positives à l'égard de l'aide et la fréquence d'interaction sont associés négativement et plus fortement à la réussite des garçons qu'à celle des filles.

Comme l'indiquent ces résultats, il est clair que la réalité sociale des filles et des garçons pendant la transition est très différente. Les réseaux féminins sont définitivement plus centrés sur les relations interpersonnelles. Les filles sont dans des réseaux petits et intimes, ont des attitudes et des comportements qui favorisent les échanges de soutien et sont plus actives pour donner et recevoir de l'aide. Par ailleurs, cette centration sur les relations interpersonnelles semble avoir moins d'impact négatif sur leur réussite que sur celle des garçons. Les garçons qui manifestent des comportements et des attitudes positifs à l'égard des relations d'aide ont plus de chance de se retrouver en situation d'échec.

D'une part, ces données sont cohérentes avec les observations d'autres chercheurs (Gilligan, 1982). Les filles, notamment à cause de leurs valeurs personnelles et leurs dispositions sociales, seraient plus enclines à prioriser la coopération et le soutien social. Elles seraient plus empathiques et plus à l'écoute des besoins des membres de leur réseau social. Le soutien social et l'entraide représenteraient pour elles des moyens d'atteindre leurs différents objectifs de vie (Gilligan, 1982). En ce sens, l'investissement dans les relations interpersonnelles constituerait pour elles un mécanisme de développement de l'identité personnelle.

D'autre part, les garçons auraient besoin d'être en contact avec d'autres mais ces contacts seraient davantage dirigés vers des fonctions sociales. Le caractère ludique serait plus dominant dans les réseaux des garçons. Cette coloration des réseaux masculins pourrait expliquer pourquoi les garçons affichant des attitudes positives à l'égard de l'aide se retrouvent plus fréquemment en situation d'échec. Les jeunes accorderaient de l'importance à l'entraide mais devraient composer avec une réalité sociale qui ne renforce pas cette attitude.

La divergence entre leurs attitudes et comportements et les normes de leur réseau social pourrait contribuer à expliquer une part de leurs insuccès scolaires (Bronfenbrenner, 1979).

Les données rapportées dans cette section appuient l'hypothèse soulevée au chapitre premier voulant que les réseaux masculins trop centrés vers des fonctions sociales et émotives sont associés à l'échec scolaire. De plus, elles soulèvent le rôle négatif que peut jouer la divergence entre les attitudes de soutien des garçons et les normes de leur réseau social.

4.4 LES IMPLICATIONS DES RÉSULTATS ET LES RECOMMANDATIONS

Les résultats discutés dans ce chapitre ont des implications importantes sur les attitudes et pratiques à l'égard des nouveaux arrivants. Premièrement, il est important que les intervenants reconnaissent que le passage du secondaire au collégial se vit de façon chaotique pour l'ensemble de la communauté. La transition secondaire-collégial est sans doute un des événements les plus importants de la période de la fin de l'adolescence. Comme toute transition, elle peut constituer un contexte favorable au développement comme un contexte limitant ce développement. C'est notamment en fonction de la qualité des expériences scolaires et sociales que la transition secondaire-collégial contribuera au développement de l'identité des jeunes et à leur autonomie. En conséquence, toutes les pratiques favorisant le soutien, l'encadrement et l'autonomie des jeunes pendant leur premier trimestre au collège doivent continuer d'exister et doivent se rapprocher de plus en plus des besoins des nouveaux arrivants. Par exemple, des interventions préventives entourant les premières évaluations pourraient être fort efficaces considérant que l'impact s'avère surtout important sur l'ajustement scolaire des jeunes.

Deuxièmement, certains résultats ont montré que la transition se vivait plus difficilement pour les élèves séparés de leur milieu familial. Il est donc important que les intervenants portent une attention particulière aux jeunes qui doivent assumer à la fois l'intégration à un nouveau milieu d'études et la séparation d'avec la famille. Des programmes de parrainage visant l'accompagnement des nouveaux arrivants au collège pourraient faciliter leur adaptation et dans certains cas avoir un effet positif compensant pour l'impact de la séparation. Des interventions préventives auprès des parents pourraient également contribuer à l'amélioration de l'intégration au collégial. Ces interventions pourraient prendre la forme de quelques rencontres (en personne ou par téléphone) espacées tout au long du premier trimestre et

prévues à des moments clés du cheminement des élèves (ex. : les deux premières semaines, après le premier examen, avant l'examen de fin d'année). Ces rencontres pourraient viser la collaboration et la stimulation du soutien des parents dans des domaines pour lesquels ces derniers présentent une certaine compétence.

Troisièmement, il est aussi important de reconnaître que les nouveaux arrivants n'ont pas pour seule et unique tâche le travail scolaire mais doivent également combler de nouveaux besoins de socialisation créés par le changement de milieu social. Les intervenants doivent reconnaître qu'ils peuvent contribuer à faciliter le développement et le maintien de nouvelles relations qui pourront être soutenantes tout au long du cours collégial. Leur contribution pourrait se traduire par des actions concrètes en classe qui favoriseraient à la fois l'établissement de relations sociales et l'engagement envers le travail scolaire. Viser parallèlement ces deux objectifs est important considérant l'écart pouvant exister entre les attitudes des jeunes à l'intérieur de leur réseau social et celles encouragées par les éducateurs en classe et à l'extérieur de la classe.

Quatrièmement, comme nous l'avons montré, la qualité des réseaux sociaux des nouveaux arrivants est importante puisqu'elle est associée à l'adaptation des jeunes pendant tout leur cours collégial (premier et troisième trimestre). Il est donc important de mettre en place des mécanismes favorisant l'émergence de réseaux sociaux de qualité. À cet effet, les journées d'accueil sont importantes dans la mesure où elles contribuent à maximiser les chances de l'élève de côtoyer de nouveaux pairs, de juger des intérêts communs avec eux et de développer auprès de certains de nouvelles relations. Des ateliers d'accueil et d'intégration pourraient également faciliter le travail de jeunes plus timides ou isolés. Ces ateliers ont d'autant plus de chances de réussir qu'ils sont offerts tôt dans le curriculum des jeunes.

Enfin, il faudrait se pencher sérieusement sur des interventions préventives agissant sur les normes scolaires des réseaux sociaux des élèves au collège (particulièrement chez les garçons). Une des hypothèses issues des résultats de cette recherche est que certains réseaux lient trop fortement les jeunes entre eux et inhibent le développement de leur autonomie. D'autres réseaux dévaloriseraient l'engagement et les comportements prédisposant à la réussite scolaire. Le réseau social des jeunes au collège devrait notamment avoir comme fonction le renforcement des attitudes favorables à l'apprentissage, l'entraide scolaire et la stimulation de l'engagement. C'est encore par des actions concrètes auprès des groupes de jeunes que le milieu peut arriver à installer des attitudes favorables à la réussite scolaire.

L'encouragement au travail en équipe structuré, les contacts répétés entre groupes de jeunes et enseignants, le contact auprès d'élèves forts (ex. : tutorat) ou auprès de mentors constituent des moyens à privilégier pour développer, maintenir ou encore renforcer des attitudes favorables à la réussite scolaire chez les nouveaux arrivants.

4.5 LES FORCES ET LIMITES DE L'ÉTUDE ET LES AVENUES DE RECHERCHE SUGGÉRÉES

Différents aspects méthodologiques méritent une attention particulière soit pour leur qualité, soit pour les limites qu'ils imposent à l'interprétation des résultats. Premièrement, cette étude sur la transition secondaire-collégial est une des rares études longitudinales menées sur le sujet dans le réseau collégial. Bien que certains rapports de recherche aient tiré la conclusion que le passage secondaire-collégial avait un impact réel sur l'adaptation des jeunes (voir Conseil des Collèges, 1988), peu de données n'étaient disponibles pour appuyer cette conclusion. Dans la présente recherche, le devis longitudinal a permis d'appuyer cette conclusion avec plus de rigueur scientifique. Deuxièmement, le recours à l'évaluation des pairs au T3 a permis d'établir certaines convergences avec l'évaluation des jeunes. La relation entre le réseau social et l'adaptation basée sur le seul jugement de l'élève pourrait refléter un état d'âme qui se généralise à toutes formes d'évaluations psychosociales. Par exemple, les sentiments de solitude pourraient disposer les jeunes à percevoir négativement leur réseau social même si ce dernier est intégré à un réseau de qualité. Ces deux aspects de la présente recherche constituent, à notre avis, des forces importantes qui contribuent à la validité des résultats.

Par ailleurs, la perte de sujets entre les trois temps de mesure représente un facteur important limitant la portée des résultats. Nous savons que ce sont principalement les garçons et les élèves faibles qui n'ont pas poursuivi l'étude. Les données représentent donc une réalité dont la spécificité est moins sûre pour les garçons à risque. Par ailleurs, nous avons montré qu'il n'y avait pas de différences entre les sujets demeurant dans l'étude et les sujets quittant l'étude sur la majorité des caractéristiques et des mesures utilisées. Ces vérifications assurent que la perte n'est pas redevable à des facteurs considérés dans la recherche. Cependant, il est possible que l'échantillonnage final soit teinté de certaines attitudes particulières des persévérants (ex. : l'attrait pour les relations interpersonnelles, le respect de l'engagement, etc.). Ces attitudes doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats.

La présente recherche a contribué à la compréhension de deux phénomènes : l'impact du passage secondaire-collégial sur l'adaptation des jeunes et le rôle que peuvent jouer les réseaux sociaux pour contrer cet impact. Pour bien saisir tous les enjeux du premier phénomène, il sera important que d'autres études longitudinales soient menées sur la question du passage secondaire-collégial. Il est nécessaire de bien identifier la nature des changements (affectifs, cognitifs, comportementaux et sociaux) et d'en mesurer leur importance et leur persistance. Dans l'objectif d'intervenir avec une plus grande efficacité, il sera aussi important pour les recherches à venir d'évaluer la spécificité des changements en période de transition selon le genre, la provenance des jeunes et le niveau de risque. Cette stratégie pourra permettre de saisir les réalités de chacun et chacune et ultimement d'intervenir plus efficacement auprès de populations cibles.

Quant au second phénomène, il semble de plus en plus important de considérer les différents microsystèmes dans l'analyse de la qualité de l'adaptation scolaire. Le réseau social représente un microsystème très présent à l'adolescence. Celui-ci peut influencer positivement ou négativement les attitudes et les conduites des adolescents particulièrement en période de transition. Dans la présente étude, le réseau a constitué le principal objet d'analyse. Il est important que les recherches futures adoptent une vision systémique dans leur analyse de l'adaptation scolaire. Celles-ci devraient considérer à la fois les différents microsystèmes en jeu pendant la transition secondaire-collégial de même que les influences « macro » telle la culture organisationnelle d'un établissement. Il pourrait être pertinent que ces recherches étudient l'impact des convergences et divergences entre les différents microsystèmes, notamment le réseau social, la famille et la classe, en relation avec les variables plus distales telles la culture et les valeurs de l'institution.

LA CONCLUSION

Ce projet visait trois objectifs de recherche concernant l'intégration aux études collégiales : préciser la nature du passage du secondaire au collégial, décrire l'évolution du réseau social des nouveaux arrivants au collège et analyser les influences dudit réseau sur l'ajustement personnel et scolaire des collégiens. Les résultats démontrent que l'entrée au collégial constitue une véritable transition psychosociale pour tous les élèves. Cette transition implique d'abord une réévaluation importante et durable des dispositions personnelles face à l'apprentissage. De plus, elle entraîne une restructuration du réseau social pendant cette même période de transition. Cette double réorganisation peut être difficile à faire selon les exigences du passage au collège, les caractéristiques de l'élève et les qualités du réseau social. Cette recherche apporte une contribution importante à la compréhension des facteurs qui influencent l'intégration et la résussite au collégial. Pour augmenter le taux de diplomation, il apparaît crucial de tenir compte de l'influence du réseau social sur le développement d'attitudes personnelles favorables à la réussite chez les collégiens. Les recommandations veulent sensibiliser les intervenants à l'importance de faciliter le développement de relations de qualité pour les nouveaux arrivants. D'autre recherches devraient être entreprises pour préciser l'évolution des liens entre les élèves à risque et leur réseau social afin d'établir des interventions appropriés au contexte dans lequel ils vivent.

BIBLIOGRAPHIE

ACHENBACH, T. M. & EDELBROCK, C. (1987). *Manual for the self-report.* Burlington, VT: Département de psychiatrie, Université du Vermont.

ACOCK, A. C. & HULBERT, J. S. (1990). Social network analysis : a structural perspective for family studies. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 245-264.

AHSTON, W. A. & FUEHRER, A. (1993). Effetcts of gender and gender role identification of participant and type of social support ressource on support seeking. *Sex Roles*, 28, 461-476.

AITKEN, N. D. (1982). College student performance, satisfaction and retention. *Journal of higher Education*, 53, 32-50.

ANDERSON, S. A. & FLEMING, W. N. (1986) Late adolescents' home-leaving strategies : Predicting ego identity and college adjustement. *Adolescence*, XXI, 453-459.

ANTONUCCI, C. & ISRAEL, B. A. (1986). Verticality of social support : a comparison of principal and network members' responses. *Journal of Counsulting and Clinical Psychology*, 54, 432-437.

ANTROBUS, J. S., DOBBELAER, R. & SALZINGER, S. (1988). «Social networks and college success or grade point average and friendly connection». *Social networks of children, adolescents, and college students*. S. Salzinger, J. S. Antrobus & M. Hammer, éditeurs. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum. 227-246.

ARMSDEN, G. C. & GREENBERG, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment : individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (5), 427-454.

AUBÉ, R. & ARCHAMBAULT, G. (1993). *L'impact d'un suivi personnalisé sur la réussite au collégial.* Communication présenté au 6e colloque de l'Association pour la recherche au collégial. Cégep Joliette-De Lanaudière.

BAKER, R. W. & NISENBAUM, S. (1979). Lesson from an attempt to facilitate freshman transition into college. *Journal of the American College Health Association*, 28, 79-81.

BAKER, R. W. & SIRYK, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.

BAKER, R. W., MCNEIL, O. V. & SIRYK, B. (1985). Expectation and reality in freshman Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-103.

BARRERA, M. (1981). «Social support's role in the adjustment of pregnant adolescents : Assessment issues and findings». *Social Network and Social Support in Community Mental Health*. B. H. Gottlieb, éditeur. Beverly Hills, CA : Sage.

BARRERA, M. JR & AINSLEY, S. L. (1983). The structure of social support : a conceptual and empirical analysis. *Journal of Community Psychology*, 11, 133-143.

BEM, S. L. (1981). Gender schema theory : a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.

BENTLER, P. M. (1989). *EQS Structural Equations Program Manual*. Los Angeles, California : BMDP Statistical Software.

BLOS, P. (1979). *The adolescent passage : Developmental issues*. New York: International Universities Press.

BLOUIN, Y. (1986). *Réussir en sciences*, Québec : Cégep François-Xavier-Garneau.

BOURGEOIS, D., CORNELL, L., CORNELL, R., DICKIE, L., ELIZOV, H., FARRELL, J., HOLDEN, J. KUBANEK, A. M., MACDOUGALL, B. & WALKER, M. (1988) *Easing the transitions from secondary school to college*. Sainte-Anne-de-Bellevue, Québec : Cégep John Abbot.

BOWLBY, J. (1989). *The making and breaking of affectional bonds*. New York : Routledge.

BOZZINI, L. & TESSIER, R. (1985). «Support social et santé». *Traité d'anthropologie médicale*. J. Dufresne, F. Dumont & Y. Martin, éditeurs. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.

BRODERICK, C. B. (1988). «Healing members and relationships in the intimate network». *Families and Social Networks*. R. Milardo, éditeur.Beverly Hills : Sage.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

BROWN, S. D., BRADY, T., LENT, R. W., WOLFE, J. & HALL, S. (1987). Perceived social support among college students : three studies of the psychometric characteristics and counseling uses of the social support inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 337-354.

BURLESON, B. R. & SAMTER, W. (1992). Are these gender differences in the relationship between academic performance and social behavior ? ***Human Communication Research***, **19**, 155-175.

BURT, R. S. (1987). A note on strangers, friends, and happiness. *Social Networks*, 9, 311.

CHIASSON, L. (1988). *Les événements stressants de la vie du cégepien*. Lauzon, Québec : Cégep de Lévis-Lauzon.

CHICKERING, A. (1969). *Education and Identity*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

COHEN, S. & HOBERMAN, H. M. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13, 99-125.

COHEN, S., MERMELSTEIN, R., KAMARCK, T. & HOBERMAN, H. M. (1985). «Measuring the functional components of social support». *Social support : theory, research and applications*. I. G. Sarason & B. R. Sarason, éditeurs. Boston, MA : Martinus Nijhoff Publishers.

COHEN, S. & WILLS, T. A. (1985). Stress social support, and buffering hypothesis. ***Psychological Bulletin***, 98, 310-357.

COMPAS, B. E., WAGNER, B. M., SLAVIN, L. A. & VANNATTA, K. (1986). A prospective study of life events, social support, and psychological symptomatology during the transition from high school to college. *American Journal of Community Psychology*, 14, 241-257.

CONNELL, J. P. & FURMAN, W. (1984). «The study of transitions : conceptual and methodological issues». *Continuities and discontinuities in development*. R. H. Emde, & R. J. Harman, éditeurs. New York : Plenum Press, 153-173.

CONSEIL DES COLLÈGES (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

CONSEIL DES COLLÈGES (1989). *L'harmonisation du secondaire et du collégial*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

COOK, E. P. (1987). Psychological androgyny : A review of the research. *The Counseling Psychologist*, 15 (3), 471-513.

COOPER C., GROTEVANT, H. & CONDON, S. (1983). «Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role-taking.» *New directions in child development*. W. Damon, éditeur, vol. 22. *Adolescent developpment in the family*. H. Grotevant & C. Cooper, éditeurs. San Francisco, CA : Jossey-Bass. 43-59.

CUTRONA, C. E. (1982). «Transition to college : loneliness and the process of social adjustment». *Loneliness : a source of current theory, research and therapy*. L. A. Peplau & D. Perlman, éditeurs. New York : Wiley-Interscience.

CUTRONA, C. E. & RUSSELL, D. W. (1987). «The provisions of social relationships and adaptation to stress». *Advances in Personal Relationships*. W. H. Jones & D. Perlman éditeurs. Greenwich, CT : JAI Press. vol. 1.

CUTRONA, C. E. & RUSSELL, D. W. (1990). «Type of social support and specific stress : toward a theory of optimal matching». *Social support : an interactional view*. B. R. Sarason, I. G. Sarason & G. R. Pierce, éditeurs. New York : John Wilson & Sons.

DEAN, A., & ENSEL, W. M. (1982). Modelling social support, life events, competence, and depression in the contexte of age and sex. *Journal of Community Psychology*, 10, 392-408.

DÉSY, J. (1990). *L'impact du service de tutorat par les pairs*. Sainte-Foy, Québec : Cégep de Sainte-Foy, 112 p.

DUNKEL-SCHETTER, C. & BENNETT, T. L. (1990). «Differentiating the cognitive and behavioral aspects of social support». *Social support : An interactional view*. B. R. Sarason, I. G. Sarason & G. R. Pierce, éditeurs. New York : John Wilson & Sons. 267-296.

ERICKSON, E. (1980) *Identity and life cycle*. New York : Norton.

FALARDEAU, I., LAROSE, S. & ROY, R. (1988). *Intégration aux études collégiales : analyse des facteurs liés au rendement scolaire*. Sainte-Foy, Québec : Cégep de Sainte-Foy.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1989). *Le cheminement scolaire des étudiantes & étudiants*. Montréal, Québec : Service des communications & de la documentation.

FRIEDLANDER, J. (1980). Are college support programs and services reaching high-risk students ? *Journal of College Student Personnel*, 21, 23-28.

GIGUÈRE, H. (1985). *Les classes stables au cégep : portrait des pratiques des collèges et sentiment d'appartenance des étudiants et étudiantes*. Québec : Conseil des collèges, 174 p.

GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice : Psychological theory and women's development.* Cambridge, MA : Harvard University Press.

HAYS, R. B. & OXLEY, P. (1986). Social network developement and functioning during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 305-313.

HELLER, K. & SWINDLE, R. W. (1983). «Social network, perceived social support, and coping with stress».*Preventive Psychology*. R. D. Felner, L. A. Jason, J. N Moritsugu & S. S. Farber, éditeurs. New York : Pergamon Press. 87-103.

HIRSH, B. J., ENGEL-LEVY, A. DUBOIS, D. L. & HARDESTY, P. H. (1990). The role of social environments in social support. In B. R. Sarason, I. G. Sarason & G. R. Pierce (Eds.). *Social support : an interactional view.* New York : John Wilson & Sons.

HOFFMAN, J. A. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (2), 170-178.

HOFFMAN, M. A., USHPIZ, V. & LEVY-SHIFF, R. (1988). Social support and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 307-316.

JONHSON, S. M., FEIDER, O. & POSADA, G. (1991). *Previous relationships with parents and peers : their association with current Quality of young adult friendships and dating relationships*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Seattle, Washington, April.

JOSSELSON, R. (1988). «The embedded self : I and thou revisited». *Self, ego, and identity : Integrative approaches*. D. K. Lapsley & F. C. Power, éditeurs. New York : Springer, 91-108.

KENNY, M. E. & DONALDSON, G. A. (1992). The relationship of parental attachment and psychological separation to the adjustment of first-year college women. *Journal of College Student Development*, 33, 431-438.

KIRSHNER, L. A. (1974). A follow-up of a freshman group counseling program. *Journal of the American College Health Association*, 22, 279-280.

LAKEY, B. (1989). Personal and environmental antecedents of perceived social support developed at college. *American Journal of Community Psychology*, 17, 503-519.

LAPSLEY, B. & CASSADY, P. B. (1990). Cognitive processes in perceived social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (2), 337-343.

LAPSLEY, D. K., RICE, K. G. & FITZGERALD, D. P. (1990). Adolescent attachement, identity and adjustment to college : implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling and Development*, 68, 561-565.

LAPSEY, D. K., RICE, K. G. & SHADID, G. E. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 286-294.

LAROSE, S. (1990). [Validation préliminaire de mesures d'ajustement personnel]. Québec : Université Laval.

LAROSE, S. & BOIVIN, S. (1994). Stabilité et changements dans les représentations d'attachement, la perception de soutien social et l'ajustement de l'adolescent pendant la transition secondaire-collégial. (en préparation).

LAROSE, S., ROY, R. & FALARDEAU, I. (1991 ; 2ième édition). *Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC), Guide d'utilisation et manuel théorique*, Sainte-Foy, Québec : Cégep de Sainte-Foy.

LAROSE, S. & ROY, R. (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et de la réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque.* Sainte-Foy, Québec : Cégep de Sainte-Foy.

LAROSE, S. & ROY, R. (1993) *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation.* Sainte-Foy, Québec : Cégep de Sainte-Foy.

LAROSE, S. & ROY, R. (1995). Test of Raction and Adaptation in College : A new measure of learning propensity for college students. *Journal of Educational Psychology.* (sous presse).

LASNIER, F. (1992). *L'évaluation des groupes stables.* Sainte-Foy, Québec : Cégep de Sainte-Foy, 121 p.

LAVOIE, H. (1987). *Les échecs et les abandons au collégial.* Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial.

LAZARUS, R. S. & FOLKMAN, S. (1984) *Stress, appraisal and coping.* N Y : Springer.

LEARY, M. R. (1983). Social anxiousness : the construct and its measurement. *Journal of Personality Assessment*, 47, 66-75.

LEMYRE, L. (1986). *Stress psychologique et appréhension cognitive*. Thèse de doctorat, Québec : École de Psychologie, Université Laval.

LEVESQUE, M. & PAGEAU, D. (1991). *La persévérance aux études : la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 431 p.

LIN, N. & ENSEL, W. M. (1984). Depression-mobility and its social etiology : The role of life events and social support. *Journal of Health and Social Behavior*, 25, 176-188.

LINDQUIST, C. U. & LOWE, S. R. (1978). A community-oriented evaluation of two prevention programs for college freshman. *Journal of Counseling Psychology*, 25, 53-60.

MARSDEN, P. V. (1987). Core discussion networks of americans. *American Sociological Review*, 52, 122-131.

MARSDEN, P. V. & HURLBERT, J. S. (1988). Social ressources and mobility outcomes : a replication and extension. *Social Forces*, 66, 1038-1059.

MCWHIRTER, B. T. (1988). *Factor analysis of the revised UCLA Loneliness Scale*. Thèse de maîtrise. Arizona State University.

MILARDO, R. M. (1988). «Families and social networks : an overview of theory and methodology». *Families and Social Networks*. R. Milardo, éditeur. Beverly Hills : Sage.

MITCHELL, R. E. & TRICKETT, E. J. (1980). Task force report : Social networks as mediators of social support. *Community Mental Health Journal*, 16, 27-44.

MOONEY, S. P., SHERMAN, M. F. & LO PRESTO, C.T. (1991). Academic locus of control, self-esteem, and perceived distance from home as predictors of college adjustement. *Journal of Counseling and Developmentl*, 69, 445-498.

MUCKEL, G. & TESSIER, R. (en préparation). *L'effet protecteur du soutien social : Est-il fonction de l'exposition ou de la vulnérabilité parentale* ?

NEWCOMB, M. D. (1990). «What structural equation modeling can tell us about social support». *Social support : an interactional view*. B. R. Sarason, I. G. Sarason & G. R. Pierce, éditeurs. New York : John Wilson & Sons.

NEWCOMB, M. D. (1990). Social support and personal characteristics : A developmental and interactional perspective. *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 9 (1), 54-68.

NEZLEK, J. B., WHEELER, L. & REIS, H. (1990). Academic performance and social behavior. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 291-309.

NISBET, J., RUBLE, V. E. & SCHURR, K. T. (1982). Predictors of academic success with high risk college students. *Journal of College Student Personnel*, 23, 227-235.

PAUL, E. L. & WHITE, K. M. (1990). The development of intimate relationship in late adolescence. *Adolescence*, XXV (98), 375-400.

PERL, H. I. & TRICKETT, E. J. (1988). Social network formation of college freshmen : personal and environmental determinants. *American Journal of Community Psychology*, 16, 207-224.

PHILIP, A. F. (1988). Parents, sons and daughters : growth and transition during the college years. *Journal of College Student Psychotherapy*, 2, 17-32.

PIERCE, G. R., SARASON, I. G. & SARASON, B. R. (1991). General and relationship-based perceptions of social support : Are two constructs better than one ? *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (6), 1028-1039.

PIERCE, G. R., SARASON, B. R, & SARASON, I. G. (1992). General and specific support expectations and stress as predictors of perceived supportiveness : an experimental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (2), 297-307.

POULIN, B. & VIGNEAULT, M. (1986). *L'aide entre cégepiens : Aperçu théorique et pratique*. Laval, Collège Montmorency, 127 p.

REISCHL, T. & HIRSCH, B. (1989). Identity commitments and coping with a difficult developmental transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 55-70.

RICE, K. G. (1990). Attachment in adolescence : A narrative and meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(5), 511-538.

RICE, K. G. (1991). *Attachment, separation-individuation, and adjustment to college : A longitudinal study*. Présentation faite en juillet au congrès biennal de l'International Society for the Study of Behavioral Development, Minneapolis, MN.

RUBIN, R. B. & GRAHAM, E. E. (1988). Comunication correlates of college success : An exploratory investigation. *Communication Education*, 37, 14-27.

RUBIN, R. B., GRAHAM, E. E. & MIGNERY, J.T. (1990). A longitudinal study of college students' communication competence. *Communication Education*, 39, 1-14.

RUSSELL, D., PEPLAU, L. A. & CUTRONA, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale : Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 472-480.

RUTTER, M. (1988). «Stress, coping, and development : Some issues ans some questions». *Stress, coping, and development in children*. N. Garmezy & M. Rutter, éditeurs. Baltimore: John Hopkins University Press. 1-41.

RYAN, R. M. & LYNCH, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment : revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 350-356.

SANDLER, I. N. & LAKEY, B. (1982). Locus of control as a stress moderator : The role of control perceptions and social support. *American Journal of Community Psychology*, 10, 65-80.

SARASON, B. R., SHEARIN, E. N., PIERCE G. R., & SARASON, I. G. (1987). Interrelationships among social support measures : Theoretical and pratical implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 813-832.

SARASON, I. G., PIERCE, G. R., & SARASON, B. R. (1990). Social support and interactional processes : A triadic hypothesis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 495-506.

SARASON, B. R., MATHES, P. & ALBERTSON, L. (1989). *Social support, coping, and achievment in reentry and traditional university women*. Seattle : Université de Washington.

SARASON, B. R., SARASON, I. G. AND PIERCE, G. R. (1990). «Traditional views of social support and their impact on assessment». *Social support : an interactional view*. B. R. Sarason, I. G. Sarason & G. R. Pierce, éditeurs. New York : John Wilson & Sons.

SARASON, B. R., PIERCE, G. R. & SARASON, I. G. (1990). «Social support : the sense of acceptance and the role of relationships». *Social support : an interactional view*. B. R. Sarason, I. G. Sarason & G. R. Pierce, éditeurs. New York : John Wilson & Sons.

SARASON, I. G., LEVINE, H. M., BASHAM, R. B. & SARASON, B. R. (1983). Assessing social support : the social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139.

SHAVER, P, FURMAN, W. C. & BUHRMESTER, D. (1985). «Transition to college : network changes, social skills, and loneliness». *Understanding personal relationships : an interdisciplinary approach*. S. Duck & D. Pelman, éditeurs. London : Sage.

TERENZINI, P. T. & WRIGHT, T. M. (1987). Influences on students' academic growth during four years of college. *Research in Higher Education*, 26 (2), 161-179.

TERRILL, R. (1988). *L'abandon scolaire au collégial : une analyse du profil des décrocheurs*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain.

THOITS, P. A. (1985). «Social support and psychological well-being : theoretical possibilities». *Social support : theory, research and applications*. I. G. Sarason & B. R. Sarason, éditeurs. Boston : Martinus Nijhoff Publishers.

TINTO, V. (1987). *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition*, Chicago : University of Chicago Press.

VAUX, A. (1988). *Social support : Theory, research, and intervention*. New York : Praeger.

WALDO, M. (1986). Academic achievement and retention as related to students' personal and social adjustment in university residence halls. *The Journal of College and University Student Housing*, 16, 19-23.

WATKINS, D. (1986). Learning processes and background characteristics as predictors of tertiary grades. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 199-203.

WEBB, M. W. (1988). Freshman years retention at three campuses of a large urban community college district : 1983-1986. *Community/Junior College Quarterly*, 12 (3), 213-242.

WETHINGTON, E. & KESSLER, R. C. (1986). Perceived support, receveid support, and adjustment to stressful life events. *Journal of Health and Social Behavior*, 27, 78-89.

WOODRUFF, S. & KERWINN-BOUDREAU, S. (1981). Le Centre d'apprentissage de Champlain Regional College : Une formule pédagogique nouvelle au Québec. *Tirés à part*, 2 (1), 3-8.

YOUNISS, J. & SMOLLAR, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago, IL : University of Chicage Press.

ANNEXE A

CÉGEP
DE
SAINTE-FOY

2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, QC G1V 1T3
(418) 659-6600

14 avril 1992

Cher élève,

Comme vous le savez, l'entrée au Cégep est une expérience nouvelle et souvent très excitante tant intellectuellement que socialement. Vous y découvrirez un mode différent de fonctionnement et vous formerez, pour la plupart, de nouveaux réseaux d'ami(e)s et de connaissances. Une équipe de recherche du Cégep de Sainte-Foy, s'intéressant aux rôles des relations sociales dans l'adaptation aux études collégiales, effectue présentement une étude scientifique qui nécessite la précieuse collaboration de ceux et celles qui entreront au Cégep à l'automne 1992.

La participation à cette recherche implique que vous complétiez certains questionnaires portant sur l'ensemble de vos relations sociales. Dans quelques jours, il est probable que vous receviez l'appel d'un des membres de l'équipe de recherche qui vous invitera à participer à l'étude et avec qui vous pourrez discuter du projet et de ses objectifs. Si vous êtes d'accord pour collaborer à l'étude, nous conviendrons alors d'un moment de rencontre.

Nous vous félicitons pour votre admission au Cégep de Sainte-Foy et vous souhaitons la bienvenue !

Simon Larose

Responsable du projet
Département de Psychologie

Roland Roy

Responsable du projet
Service d'orientation

ANNEXE B

CÉGEP
DE
SAINTE-FOY

2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, QC G1V 1T3
(418) 659-6600

13 mai 1992

Cher élève,

Nous sommes très heureux que vous ayez accepté de participer au projet de recherche Réseau Social et Adaptation au Cégep. Ce projet est en grande partie subventionné par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science. Près de 600 élèves qui entreront au cégep de Sainte-Foy à l'automne 1992 ont confirmé leur volonté de collaborer à cette étude. La sélection de ceux et celles qui ont été invités à ce projet s'est faite sur une base purement aléatoire (le hasard).

Votre tâche maintenant est de répondre à l'ensemble des questionnaires présentés dans cet envoi (#0 à #10). La feuille #11 constitue votre consentement écrit à participer à ce projet. La feuille #12 devra être complétée pour obtenir le montant symbolique que nous vous avons promis ($5.00). Lorsque vous aurez terminé, remettez le tout dans l'enveloppe et rapportez la le 16 ou le 17 mai ou envoyez la par courrier.

Votre implication permettra de faire avancer les connaissances scientifiques concernant l'influence des relations sociales dans l'intégration aux études collégiales.

Responsables du projet

Simon Larose,
Département de Psychologie

Roland Roy
Services de consultation

Note: en cas de problèmes importants, vous pouvez rejoindre un des responsables du projet au numéro suivant: 659-6600 p(3607)
p(50-287)

DIRECTIVES DE DÉPART

1) Répondez aux questionnaires en respectant l'ordre de présentation (0,1,2,3,4,5,6,7,8,9, et 10);

2) Soyez spontané-e et honnête dans vos réponses; ne répondez pas pour vous débarrasser (si c'est bien le cas, ne renvoyez pas les questionnaires);

3) Répondez seul-e et dans un endroit calme;

4) Si vous souhaitez prendre une pause, faites-le après le questionnaire # 4;

5) N'oubliez pas de signer la feuille de consentement (# 11) et de la faire signer par un parent (si moins de 18 ans);

6) Cela devrait vous prendre environ une heure de votre temps.

Note : 5 $ vous seront remis au moment du dépôt de vos questionnaires.

1) Si vous rapportez le questionnaire le 16 ou le 17 mai, assurez-vous d'apporter et d'avoir complété et signé la feuille reçue (# 12). Nous vous remettons le 5 $ sur place.

2) Si vous nous renvoyez le questionnaire par courrier, assurez-vous d'avoir complété la feuille reçue et de la retourner avec l'ensemble des questionnaires. Nous vous enverrons par courrier le 5 $.

QUELQUES INFORMATIONS

(CT1)

(encerclez le chiffre correspondant à votre réponse)

		masculin	féminin
1)	**Sexe du répondant ou de la répondante**	1	2

2) Dans quel programme d'étude êtes-vous inscrit au cégep?

Sciences	1
sciences humaines avec maths	2
sciences humaines sans maths	3
arts, lettres et langues	4
administration	5
musique	6

techniques professionnelles (spécifiez): _____

3) Quel est votre âge: _____

4) Quel est votre rang dans la famille? Encerclez un des items suivants.

je suis le plus vieux des enfants	1
je suis le plus jeune des enfants	2
je suis entre le plus vieux et le plus jeune des enfants	3
je suis enfant unique	4

5) Combien de frères et soeurs avez-vous ?

frères: _____ (nombre)
soeurs: _____ (nombre)

6) Actuellement, où habitez-vous?

chez mes 2 parents	1
chez mon père	2
chez ma mère	3
en appartement (résidence, chambre, etc.) avec des personnes autres que mes parents (amis, frères et soeurs, etc.)	4

7) Qu'est-ce qui décrit le mieux la situation actuelle de vos parents?

mes parents vivent ensemble et ne sont ni divorcés, ni séparés	1
mes parents sont divorcés ou séparés et ne vivent plus ensemble	2
mes parents sont divorcés ou séparés et vivent encore ensemble	3
ma mère ne vit plus avec mon père puisqu'il est décédé	4
mon père ne vit plus avec ma mère puisqu'elle est décédée	5
mes 2 parents sont décédés	6

autre situation (précisez): _____

8) Je fréquente ma mère et mon père (lui parler en personne, par téléphone ou par d'autres moyens)

	père	mère
plus d'une fois par jour	1	1
moins d'une fois par jour mais plus d'une fois par semaine	2	2
moins d'une fois par semaine mais plus d'une fois par deux semaines	3	3
moins d'une fois par deux semaines mais plus d'une fois par mois	4	4
moins d'une fois par mois	5	5
ça ne s'applique pas	6	6

9) Quel est approximativement le revenu annuel de vos parents ?

	père	mère
moins de $9,999	___	___
de $10,000 à $14,999	___	___
de $20,000 à $29,999	___	___
de $30,000 à $39,999	___	___
de $40,000 à $49,999	___	___
$50,000 ou plus	___	___

10) Quel est la scolarité de vos parents (nombre d'années complétées) ?

Père : _____ (nbre d'années complétées)
Mère : _____ (nbre d'années complétées)

QUELQUES INFORMATIONS

(72)

(encerclez le chiffre correspondant à votre réponse)

1) Actuellement, où habitez-vous ?

chez mes 2 parents	1
chez mon père	2
chez ma mère	3
en appartement (résidence, chambre, etc.) avec des personnes autres que mes parents (amis, frères et soeurs, etc.)	4

2) Je fréquente ma mère et mon père (lui parler en personne, par téléphone ou par d'autres moyens)

	père	mère
plus d'une fois par jour	1	1
moins d'une fois par jour mais plus d'une fois par semaine	2	2
moins d'une fois par semaine mais plus d'une fois par deux semaines	3	3
moins d'une fois par deux semaines mais plus d'une fois par mois	4	4
moins d'une fois par mois	5	5
ça ne s'applique pas	6	6

3) Est-ce que vous avez déménagé ou changé de milieu depuis le moins de mai 1992 ?

oui	1
non	2

4) Qu'est-ce qui décrit le mieux votre situation.

votre mère et votre père sont vos parents naturels	1
votre mère et votre père sont des parents adoptifs	2

5) Répondez à la question suivante <u>seulement si vous avez répondu 2</u> à la question précédente.

A quand remonte votre adoption ?

entre 0 et 2 ans	1	
après 2 ans (préciser l'âge)	2	(l'âge: _____)

QUELQUES INFORMATIONS

(T3)

(encerclez le chiffre correspondant à votre réponse)

1) Actuellement, où habitez-vous ?

chez mes 2 parents	1
chez mon père	2
chez ma mère	3
en appartement (résidence, chambre, etc.) avec des personnes autres que mes parents (amis, frères et soeurs, etc.)	4

2) Je fréquente ma mère et mon père (lui parler en personne, par téléphone ou par d'autres moyens)

	père	mère
plus d'une fois par jour	1	1
moins d'une fois par jour mais plus d'une fois par semaine	2	2
moins d'une fois par semaine mais plus d'une fois par deux semaines	3	3
moins d'une fois par deux semaines mais plus d'une fois par mois	4	4
moins d'une fois par mois	5	5
ça ne s'applique pas	6	6

3) Est-ce que vous avez déménagé ou changé de milieu depuis le moins de janvier 1993 ?

oui	1
non	2

CONSIGNES

Pour le questionnaire #1, vous répondez en fonction de ce qui vous préoccupe actuellement et non pas en fonction de ce qui vous préoccupait dans le passé (il est cependant possible que les préoccupations soient les mêmes).

Pour le questionnaire #2, vous répondez en fonction de votre réseau social actuel et non pas celui que vous aviez dans le passé ou avant d'entrer au collège (il est cependant possible que ce soit le même).

Première Partie

Pour chaque item, encerclez le chiffre de 1 à 8 qui indique jusqu'à quel point cette situation est préoccupante pour vous actuellement (voir exemples 00 et 0).

Les chiffres 1 à 8 signifient:

1	2	3	4	5	6	7	8
pas du tout	un peu	plutôt	assez	moyennement	passablement	beaucoup	extrêmement

exemples

00. La passation de questionnaires; 1 2 3 4 (5) 6 7 8

0. La température; 1 (2) 3 4 5 6 7 8

à l'item 00, j'écris 5 parce que actuellement, je suis moyennement préoccupé-e par la passation de questionnaires;

à l'item 0, j'écris 2 parce que actuellement je suis un peu préoccupé-e par la température.

ACTUELLEMENT, jusqu'à quel point êtes-vous préoccupé-e par :

1. Des problèmes d'orientation scolaire (ex.: le fait d'avoir choisi le bon programme d'étude); 1 2 3 4 5 6 7 8

2. Un échec ou de faibles notes dans un ou plusieurs examens ou dans un cours; 1 2 3 4 5 6 7 8

3. La pression qu'exerce un parent (ou les 2) concernant l'orientation scolaire (ex.: choix de carrière et choix du programme d'étude); 1 2 3 4 5 6 7 8

4. La pression qu'exerce un parent (ou les 2) concernant les notes scolaires (le parent manifeste du mécontentement, il tient à ce que vous ayez de meilleures notes). 1 2 3 4 5 6 7 8

5. Le peu d'encouragements des parents dans vos études; 1 2 3 4 5 6 7 8

6. Des problèmes de motivation à fréquenter l'école; 1 2 3 4 5 6 7 8

7. Le fait d'avoir choisi le bon collège pour étudier; 1 2 3 4 5 6 7 8

8. Des problèmes de gestion du temps; un horaire de travail et/ou d'étude trop chargé; 1 2 3 4 5 6 7 8

9. Des problèmes d'anxiété pendant les examens; 1 2 3 4 5 6 7 8

10. Des problèmes liés à la préparation ou à l'étude d'un examen; le fait d'avoir pris du retard dans les travaux ou dans l'étude de certaines matières; 1 2 3 4 5 6 7 8

1	2	3	4	5	6	7	8
pas du tout	un peu	plutôt	assez	moyen-nement	passable-ment	beaucoup	extrê-mement

ACTUELLEMENT, jusqu'à quel point êtes-vous préoccupé-e par :

11.	Des problèmes avec un professeur à l'école;	1 2 3 4 5 6 7 8
12.	Le fait que certains ou plusieurs de vos amis ne soient pas au même cégep;	1 2 3 4 5 6 7 8
13.	La décision de faire ou de ne pas faire des études universitaires ;	1 2 3 4 5 6 7 8
14.	Une peine d'amour ou le fait de mettre fin à une relation amoureuse;	1 2 3 4 5 6 7 8
15.	Des mésententes avec un(e) ami(e);	1 2 3 4 5 6 7 8
16.	Des conflits avec la famille (parents, frères, soeurs), la parenté, ou la belle-famille;	1 2 3 4 5 6 7 8
17.	Un manque de soutien affectif, faible réseau d'ami-e-s ou de parenté; la difficulté à se faire des amis;	1 2 3 4 5 6 7 8
18.	Le sentiment d'être isolé(e) et seul(e) à l'école ou dans votre famille;	1 2 3 4 5 6 7 8
19.	Une vie sexuelle insatisfaisante;	1 2 3 4 5 6 7 8
20.	La présence continuelle de quelqu'un à vos côtés, le manque de solitude, l'absence de moments seul-e, ou le manque d'intimité;	1 2 3 4 5 6 7 8
21.	Un manque de valorisation personnelle, ou sentiment d'incompétence, ou recevoir des reproches;	1 2 3 4 5 6 7 8
22.	Des difficultés à communiquer vos émotions ou opinions;	1 2 3 4 5 6 7 8
23.	Des problèmes de transport;	1 2 3 4 5 6 7 8
24.	Des problèmes de santé pour vous ou pour quelqu'un près de vous;	1 2 3 4 5 6 7 8
25.	Des problèmes financiers en rapport avec les études; l'attente ou l'éventualité de recevoir un prêt ou une bourse;	1 2 3 4 5 6 7 8
26.	Des pensées inquiétantes au sujet de votre avenir;	1 2 3 4 5 6 7 8
27.	Un manque d'argent pour subvenir à vos besoins personnels (le linge, les sorties, etc.);	1 2 3 4 5 6 7 8

1	2	3	4	5	6	7	8
pas du tout	un peu	plutôt	assez	moyen-nement	passable-ment	beaucoup	extrê-mement

ACTUELLEMENT, jusqu'à quel point êtes-vous préoccupé-e par :

28.	La peur pour la santé, la vie, ou la sécurité des personnes proches (parents, ami(e)s, voisins, etc.);	1	2	3	4	5	6	7	8
29.	La violence à la maison ou dans votre groupe d'amis;	1	2	3	4	5	6	7	8
30.	De très nombreuses activités sociales, culturelles ou sportives, hobies ou sorties (plus de 4 soirs par semaine);	1	2	3	4	5	6	7	8
31.	Des problèmes d'alcool ou de drogues;	1	2	3	4	5	6	7	8
32.	Faire partie d'une équipe d'élite de compétition pendant les études;	1	2	3	4	5	6	7	8
33.	La séparation avec la famille ou avec certains membres de la famille;	1	2	3	4	5	6	7	8
34.	Le fait d'assumer vous-mêmes certains frais de subsistance (ex.: frais de scolarité, achat de livre, frais de logement, frais de nourriture);	1	2	3	4	5	6	7	8
35.	Des difficultés d'adaptation à une nouvelle vie (appartement, résidence, déménagement, etc.);	1	2	3	4	5	6	7	8
36.	Des difficultés à vous trouver un emploi	1	2	3	4	5	6	7	8

Deuxième Partie

1) Détachez la feuille-réponses et dirigez-vous en colonne 2, ligne A à E;

2) En colonne 2 (lignes A à E), indiquez le # des 5 questions (parmi les 36 questions de la première partie) pour lesquels vous avez donné les cotes les plus élevées;

3) Vous répondez aux questions des colonnes 3 à 9 (ligne par ligne).

exemple (voir dans feuille de réponses):

en colonne 2, j'indique 00 parce que c'est l'item pour lequel j'ai accordé la cote de préoccupation la plus élevée (cote = 5);

en colonnes 3 à 9, je réponds aux questions en considérant qu'elles portent sur la situation décrite par l'item 00.

en colonne 2, j'indique 0 parce que c'est l'item pour lequel j'ai accordé la seconde cote de préoccupation la plus élevée (cote = 2);

en colonnes 3 à 9, je réponds aux questions en considérant qu'elles portent sur la situation décrite par l'item 0.

etc..

Feuille de Réponses

1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Indiquez le # des 5 items (questions) de la 1ère partie pour lesquels vous avez donné les cotes les plus élevées.	Dans cette situation, ou dans une situation typique à celle-ci, jusqu'à quel point souhaitez-vous recevoir une aide quelconque ? 1 = pas du tout 2 = un peu 3 = moyennement 4 = beaucoup 5 = extrêmement	Quel type d'aide ou de soutien souhaitez vous surtout recevoir dans cette situation ou dans une situation typique à celle-ci ? (voir définition en bas du tableau) a = émotif b = informatif c = matériel d = social e = estime	Par rapport à cette situation ou à une situation typique à celle-ci, jusqu'à quel point jugez-vous que les personnes autour de vous sont disponibles pour vous venir en aide ? 1 = pas du tout 2 = un peu 3 = assez 4 = passablement 5 = tout à fait	Par rapport à cette situation ou à une situation typique à celle-ci, jusqu'à quel point êtes-vous satisfait-e ou content-e de l'aide ou du soutien que vous recevez des personnes autour de vous ? 1 = pas du tout 2 = un peu 3 = moyennement 4 = beaucoup 5 = extrêmement	Par rapport à cette situation ou à une situation typique à celle-ci, à quelle fréquence allez-vous vers quelqu'un pour recevoir de l'aide ou du soutien ? 1 = jamais 2 = rarement 3 = parfois 4 = assez souvent 5 = très souvent	Par rapport à cette situation ou à une situation typique à celle-ci, jusqu'à quel point vous jugez important de recevoir de l'aide ou du soutien de gens qui vous entourent ? 1 = pas du tout 2 = un peu 3 = moyennement 4 = beaucoup 5 = extrêmement	Par rapport à cette situation ou à une situation typique à celle-ci, jusqu'à quel point vous faites confiance à ceux et celles qui veulent vous venir en aide ou vous soutenir ? 1 = pas du tout 2 = un peu 3 = moyennement 4 = beaucoup 5 = extrêmement
ex.	# 00	1 (2) 3 4 5	a b (c) d e	(1) 2 3 4 5	1 2 (3) 4 5	1 2 3 4 (5)	1 (2) 3 4 5	1 2 3 (4) 5
	# 0	1 2 3 (4) 5	a b c d (e)	1 (2) 3 4 5	1 2 3 (4) 5	1 2 (3) 4 5	1 2 3 (4) 5	1 2 (3) 4 5
A	#	1 2 3 4 5	a b c d e	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B	#	1 2 3 4 5	a b c d e	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C	#	1 2 3 4 5	a b c d e	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
D	#	1 2 3 4 5	a b c d e	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
E	#	1 2 3 4 5	a b c d e	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

a = émotif: que quelqu'un discute avec moi, me réconforte, me console, m'encourage, m'écoute, me sécurise.

b = informatif: que quelqu'un me procure des informations, me donne des conseils, me précise certaines choses sur des informations que je connais déjà.

c = matériel: que quelqu'un me procure une aide matérielle ou concrète (me prêter des choses, me rendre des services, etc.).

d = social: que quelqu'un fasse des activités sociales ou culturelles avec moi pour oublier ma ou mes préoccupations.

e = estime: que quelqu'un me renforce, me dise que je suis bon(ne), me fait prendre conscience de mes forces, reconnaisse ma compétence.

DIRECTIVES-DIRECTIVES-DIRECTIVES

Pour bien répondre à ce questionnaire, lisez chacune des directives et exécutez ce qui est demandé point par point.

Directive 1

Pensez pendant quelques instants aux personnes auxquelles vous attachez de l'importance et avec lesquelles vous avez certains échanges actuellement dans votre vie de tous les jours (au moins une fois par semaine). Ces personnes peuvent être des membres de votre famille, des ami(e)s de la même école, d'une autre école, des ami(e)s de votre milieu de travail (emploi), des voisins, des personnes plus âgées que vous, etc.. En fait, nous souhaitons que vous pensiez aux personnes de votre réseau social actuel.

Directive 2

Détachez les feuilles de réponses **A** et B.

En **colonne 1 de la feuille-réponses A**, indiquez le prénom et la première lettre du nom de famille des personnes importantes pour vous et avec **lesquelles vous avez certains échanges actuellement dans** votre vie de tous **les jours** (au moins une fois par semaine)

Réécrire les prénoms et les premières lettres des noms de famille en **colonne 1 de la feuille-réponses B.**

Votre liste de noms peut être moins longue que celle qui est prévue sur les feuilles-réponses.

Directive 3

Utilisez la feuille-réponses A.

Nous souhaitons connaître le sexe et le statut des personnes que vous avez mentionné (colonnes 2 et 3), la fréquence à laquelle vous vous rencontrez (colonne 4), depuis combien de temps vous-vous connaissez (colonne 5), l'intimité et les conflits qui existent dans ces relations (colonnes 6 et 7), votre degré de satisfaction par rapport à ces relations (colonne 8) et votre évaluation de la disponibilité de ces personnes quand vous avez besoin **d'elles (colonne 9).**

Pour ce faire, répondez aux questions posées dans les colonnes 2 à 9.

Directive 4

Utilisez la feuille-réponses B.

Nous aimerions savoir jusqu'à quel point il existe, dans chacune des relations, une forme d'aide ou d'entraide par rapport à des situations scolaires (colonnes 10 à 13), vocationnelles (14 à 17) et sociales (18 à 21).

Pour ce faire, répondez aux questions posées dans les colonnes 10 à 21.

Directive 5

Utilisez la feuille-réponses C.

Transcrivez les noms de la feuille de réponses A dans la colonne de gauche de la feuille de réponses C.

Transcrivez aussi ces mêmes noms et dans le même ordre sur la feuille de réponses C dans la rangée du haut (par exemple, le nom à la case 4c doit être le même que le nom à la case 4r).

Nous aimerions savoir lesquelles parmi ces personnes entretiennent des échanges entre elles. Pour cela:

a) Pensez pendant quelques instants à la personne dont le nom est écrit à la case 1c.

b) Est-ce que cette personne entretient des échanges (même si vous n'y participez pas) avec celle dont le nom est écrit à la case 2r?

c) Si c'est le cas, indiquez un "X" dans la case qui fait le lien entre la ligne et la colonne.

d) Faites le même travail pour tous les croisements possibles (1c-3r, 1c-4r, 1c-5r, 2c-3r, 2c-4r, etc.).

e) N'oubliez pas, vous ne marquez d'un "X" que les cases qui concernent les personnes qui **actuellement** entretiennent des **échanges entre elles même si vous n'y participez pas**.

Cégep de Sainte-Foy
1992

FEUILLE DE RÉPONSES A

1	2	3	4	5	6	7	8	9
NOM	Indiquez le genre : 1 = homme 2 = femme	Indiquez le statut : 1 = père ou mère 2 = frère ou soeur 3 = ami(e) de la même école 4 = ami(e) d'une autre école 5 = ami(e) n'allant pas à l'école 6 = adulte de ton école 7 = autre adulte	Indiquez **le nombre de jours** dans une semaine où vous rencontrez cette personne : 1 = 1 ou 2 journées 2 = 3 journées 3 = 4 ou 5 journées 4 = 6 ou 7 journées	Indiquez depuis **combien de temps** vous connaissez cette personne : 1 = moins d'un mois 2 = de 1 à 3 mois 3 = de 3 à 12 mois 4 = plus d'un an	Indiquez jusqu'à quel point vous **partagez des confidences** (révélez des secrets, parlez de choses personnelles) avec cette personne : 1 = jamais 2 = rarement 3 = parfois 4 = assez souvent 5 = très souvent	Indiquez jusqu'à quel point vous **vivez des conflits (mésententes, disputes, engueulades)** avec cette personne : 1 = jamais 2 = rarement 3 = parfois 4 = assez souvent 5 = très souvent	Indiquez jusqu'à quel point vous **êtes satisfait-e de la relation** que vous avez actuellement avec cette personne : 1 = pas du tout 2 = un peu 3 = moyennement 4 = beaucoup 5 = extrêmement	Indiquez jusqu'à quel point vous **jugez** que cette personne est **disponible** pour vous venir en aide lorsque vous éprouvez des problèmes personnels : 1 = pas du tout 2 = un peu 3 = assez 4 = passablement 5.= très disponible
1	1 2	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2	1 2	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3	1 2	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4	1 2	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5	1 2	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6	1 2	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7	1 2	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8	1 2	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9	1 2	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10	1 2	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11	1 2	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12	1 2	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13	1 2	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14	1 2	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15	1 2	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

FEUILLE DE RÉPONSES B

POUR LES COLONNES 10 À 21 INDIQUEZ JUSQU'À QUEL POINT L'ACTIVITÉ DÉCRITE EST PRÉSENTE DANS LA RELATION AVEC LA PERSONNE.

1	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
NOMS	Elle m'aide (ou je l'aide) face à des difficultés dans l'étude de mes matières scolaires, dans la préparation d'un examen ou d'un travail	Elle m'aide (ou je l'aide) face à des résultats scolaires décevants (faible note, échec, abandon)	Elle m'aide (ou je l'aide) dans l'organisation et la planification du temps afin d'éviter de tout faire mes travaux à la dernière minute	Elle m'aide (ou je l'aide) face à des problèmes de relation avec un professeur ou une autre personne travaillant à l'école (directeur, professionnel, etc)	Elle m'aide (ou je l'aide) face au choix d'orientation (choix de carrière, de programme et de collège ou d'université)	Elle m'aide (ou je l'aide) afin de découvrir les intérêts professionnels, les goûts et les valeurs	Elle m'aide (ou je l'aide) face à la motivation scolaire (manque d'intérêt pour étudier, ennui à l'école, difficulté à faire passer les études avant d'autres activités)	Elle m'aide (ou je l'aide) à fixer des objectifs élevés de scolarisation (EX. : obtenir un diplôme, aller à l'université)	Elle m'aide (ou je l'aide) face à des problèmes de relations familiales (tensions ou conflit avec un membre de la famille ; parent, frère, soeur, etc.)	Elle m'aide (ou je l'aide) face à des problèmes de relations avec des ami-e-s (mésentente, conflit, rupture amoureuse, etc.)	Elle m'invite et m'encourage (ou je l'invite et l'encourage) à participer à des activités sociales, sportives et culturelles tenues et/ou organisées à l'école	Elle m'invite et m'encourage (ou je l'invite et l'encourage) à participer à des activités sociales, sportives et culturelles ni tenues, ni organisées à l'école
	1 = pas du tout 2 = parfois 3 = assez 4 = passablement 5 = très souvent	1 = pas du tout 2 = parfois 3 = assez 4 = passablement 5 = très souvent	1 = pas du tout 2 = parfois 3 = assez 4 = passablement 5 = très souvent	1 = pas du tout 2 = parfois 3 = assez 4 = passablement 5 = très souvent	1 = pas du tout 2 = parfois 3 = assez 4 = passablement 5 = très souvent	1 = pas du tout 2 = parfois 3 = assez 4 = passablement 5 = très souvent	1 = pas du tout 2 = parfois 3 = assez 4 = passablement 5 = très souvent	1 = pas du tout 2 = parfois 3 = assez 4 = passablement 5 = très souvent	1 = pas du tout 2 = parfois 3 = assez 4 = passablement 5 = très souvent	1 = pas du tout 2 = parfois 3 = assez 4 = passablement 5 = très souvent	1 = pas du tout 2 = parfois 3 = assez 4 = passablement 5 = très souvent	1 = pas du tout 2 = parfois 3 = assez 4 = passablement 5 = très souvent
1	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

FEUILLE DE RÉPONSES C

NOMS	NOMS															
	1c	2c	3c	4c	5c	6c	7c	8c	9c	10c	11c	12c	13c	14c	15c
1r	1														
2r		2													
3l			3												
4r				4											
5r					5										
6r						6									
7r							7								
8r								8							
9r									9						
10r										10					
11r											11				
12r												12			
13r													13		
14r														14	
15r															15

Directives

Ce questionnaire comporte 48 énoncés. Vous devez indiquer jusqu'à quel point vous êtes **en accord avec chacun de ces énoncés. Vous encerclez le chiffre correspondant à votre** degré d'accord. La signification des chiffres est la suivante:

1 = je suis **pas du tout en accord** avec l'énoncé
2 = je suis **un peu en accord** avec l'énoncé
3 = je suis **passablement en accord** avec l'énoncé
4 = je suis **grandement en accord** avec l'énoncé
5 = je suis **tout à fait en accord** avec l'énoncé

---

1. Il n'y a personne à l'école ou en ville avec qui je me sentirais très à l'aise de parler de problèmes que je pourrais avoir à me faire des ami-es.

pas du tout en accord				**tout à fait en accord**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

2. Il n'y a personne à l'école ou en ville avec qui je me sentirais très à l'aise de parler de mes sentiments de solitude et de dépression.

pas du tout en accord				**tout à fait en accord**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

3. Je ne connais personne à l'école ou en ville qui m'aide à clarifier mes problèmes et à mieux les comprendre.

pas du tout en accord				**tout à fait en accord**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

4. Il n'y a personne à l'école ou en ville avec qui je me sentirais très à l'aise de parler de problèmes que je pourrais avoir dans mes relations avec mes parents.

pas du tout en accord				**tout à fait en accord**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

5. Il n'y a personne à l'école ou en ville avec qui je me sentirais très à l'aise de parler de mes problèmes dans ma vie sociale.

pas du tout en accord				**tout à fait en accord**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

6. Je connais quelqu'un que je vois très souvent et avec qui je me sentirais très à l'aise de parler de problèmes que je pourrais avoir dans la gestion de mon temps entre l'école et ma vie sociale.

pas du tout en accord				**tout à fait en accord**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

1 = je suis **pas du tout en accord** avec l'énoncé
2 = je suis **un peu en accord** avec l'énoncé
3 = je suis **passablement en accord** avec l'énoncé
4 = je suis **grandement en accord** avec l'énoncé
5 = je suis **tout à fait en accord** avec l'énoncé

---

7. Je connais quelqu'un que je vois très souvent et avec qui je me sentirais très à l'aise de parler de n'importe quel problème que je pourrais avoir concernant mon adaptation au collège.

pas du tout en accord				**tout à fait en accord**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

8. Je connais quelqu'un que je vois très souvent et avec qui je me sentirais très à l'aise de parler de n'importe quel problème sexuel que je pourrais avoir.

pas du tout en accord				**tout à fait en accord**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

9. Je connais quelqu'un que je vois très souvent et avec qui je me sentirais très à l'aise de parler de n'importe quel problème que je pourrais avoir concernant la drogue.

pas du tout en accord				**tout à fait en accord**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

10. Je connais quelqu'un que je vois très souvent et avec qui je me sentirais très à l'aise de parler des maladies transmises sexuellement.

pas du tout en accord				**tout à fait en accord**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

11. Je connais quelqu'un que je vois très souvent et avec qui je me sentirais très à l'aise de parler de n'importe quel problème que je pourrais avoir dans mes rencontres avec les gens.

pas du tout en accord				**tout à fait en accord**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

12. Récemment, quand j'ai eu des problèmes, j'ai gardé ça pour moi et j'en ai parlé à personne.

pas du tout en accord				**tout à fait en accord**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

Directives

Pour les 20 énoncés qui suivent, vous devez indiquer jusqu'à quel point vous vous êtes **senti-es de la façon décrite par les énoncés depuis le dernier mois. A chaque question,** encerclez le chiffre qui correspond le mieux à la fréquence de votre sentiment. La signification des chiffres est la suivante:

1 = Je me suis **jamais** senti-e comme ça;
2 = Je me suis **rarement** senti-e comme ça;
3 = Je me suis senti-e **quelquefois** comme ça;
4 = Je me suis **souvent** senti-e comme ça.

---

1. Depuis le dernier mois, je me suis senti-e sur la même longueur d'onde que les gens qui m'entouraient.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

2. Depuis le dernier mois, j'ai eu l'impression de ne pas avoir beaucoup d'ami-es.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

3. Depuis le dernier mois, j'ai eu l'impression qu'il n'y avait personne à qui je pouvais me confier.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

4. Depuis le dernier mois, je ne me suis pas senti-e seul-e.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

5. Depuis le dernier mois, j'ai eu l'impresssion de faire partie d'un groupe d'amis-es.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

6. Depuis le dernier mois, j'ai eu le sentiment d'avoir beaucoup en commun avec les gens qui m'entouraient.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

7. Depuis le dernier mois, j'ai eu parfois l'impression de me sentir plus éloigné-e des autres.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

1 = Je me suis **jamais** senti-e comme ça;
2 = Je me suis **rarement** senti-e comme ça;
3 = Je me suis senti-e **quelquefois** comme ça;
4 = Je me suis **souvent** senti-e comme ça.

8. Depuis le dernier mois, j'ai eu le sentiment que mes idées et mes intérêts n'étaient pas partagés par les gens qui m'entouraient.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

9. Depuis le dernier mois, j'ai eu le sentiment d'avoir beaucoup d'entregent et le contact facile.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

10. Depuis le dernier mois, j'ai eu le sentiment qu'il y avait des personnes de qui j'étais près.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

11. Depuis le dernier mois, je me suis senti-e délaissé-e.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

12. Depuis le dernier mois, j'ai eu l'impression que mes relations sociales étaient superficielles.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

13. Depuis le dernier mois, j'ai eu l'impression que personne n'a vraiment appris à bien me connaître.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

14. Depuis le dernier mois, je me suis senti isolé-e des autres.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

15. Depuis le dernier mois, j'ai pu me trouver de la compagnie quand je le désirais.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

Directives

Ce questionnaire porte sur les sentiments qu'on peut éprouver dans différentes situations sociales. Il s'agit simplement d'indiquer (en encerclant une des cotes) jusqu'à quel point la **description de chacun de ces énoncés correspond à ce que vous avez ressenti depuis le dernier mois**. Pour ce, utilisez les cotes suivantes:

1 = cela ne correspond **pas du tout** à ce que j'ai ressenti
2 = cela correspond **un peu** à ce que j'ai ressenti
3 = cela correspond **passablement** à ce que j'ai ressenti
4 = cela correspond **grandement** à ce que j'ai ressenti
5 = cela correspond **tout à fait** à ce que j'ai ressenti

---

1. Depuis le dernier mois, je me suis souvent senti-e nerveux-se en groupe lorsque je me retrouvais avec des gens.

pas du tout				**tout à fait**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

2. Depuis le dernier mois, je ne me suis pas senti-e très bien lorsque j'étais avec un groupe de personnes que je ne connaissais pas.

pas du tout				**tout à fait**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

3. Depuis le dernier mois, je me suis senti-e à l'aise lorsque je devais parler avec une personne du sexe opposé.

pas du tout				**tout à fait**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

4. Depuis le dernier mois, j'ai ressenti de la nervosité lorsque je devais parler à mes professeurs.

pas du tout				**tout à fait**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

5. Depuis le dernier mois, je me suis senti-e parfois anxieux-se et pas très confortable dans les "party".

pas du tout				**tout à fait**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

6. Depuis le dernier mois, je ne me suis pas senti-e gêné-e dans les situations où j'ai du intéragir avec d'autres personnes.

pas du tout				**tout à fait**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

7. Depuis le dernier mois, j'ai eu le sentiment d'être tendu-e lorsque je devais parler avec une personne de même sexe que moi que je ne connaissais pas.

pas du tout				**tout à fait**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

1 = cela ne correspond **pas du tout** à ce que j'ai ressenti
2 = cela correspond **un peu** à ce que j'ai ressenti
3 = cela correspond **passablement** à ce que j'ai ressenti
4 = cela correspond **grandement** à ce que j'ai ressenti
5 = cela correspond **tout à fait** à ce que j'ai ressenti

8. Depuis le dernier mois, j'ai ressenti de la nervosité lorsque je devais parler à des personnes en position d'autorité dans le collège.

pas du tout				**tout à fait**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

9. Depuis le dernier mois, j'ai souhaité avoir une plus grande confiance en moi dans mes interactions sociales.

pas du tout				**tout à fait**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

10. Depuis le dernier mois, je me suis rarement senti-e anxieux-se ou nerveux-se dans mes interactions sociales.

pas du tout				**tout à fait**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

11. Depuis le dernier mois, je me suis senti-e parfois timide.

pas du tout				**tout à fait**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

12. Depuis le dernier mois, je me suis souvent senti-e nerveux-se lorsque je devais parler à une personne attirante de sexe opposé.

pas du tout				**tout à fait**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

13. Depuis le dernier mois, je me suis souvent senti-e nerveux-se lorsque je devais téléphoner à une personne que je ne connais pas très bien.

pas du tout				**tout à fait**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

14. Depuis le dernier mois, je me suis senti-e nerveux-se lorsque je devais parler avec une personne en position d'autorité.

pas du tout				**tout à fait**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

15. **Depuis le dernier mois, je me suis senti-e à l'aise avec les gens même** avec ceux qui sont très différents de moi.

pas du tout				**tout à fait**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

1 = Je me suis **jamais** senti-e comme ça;
2 = Je me suis **rarement** senti-e comme ça;
3 = Je me suis senti-e **quelquefois** comme ça;
4 = Je me suis **souvent** senti-e comme ça.

16. Depuis le dernier mois, j'ai eu le sentiment qu'il y avait des personnes qui me comprenaient vraiment bien.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

17. Depuis le dernier mois, je me suis senti malheureux-se d'être si retiré-e socialement.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

18. Depuis le dernier mois, même si il y avait parfois beaucoup de gens autour de moi, je me suis souvent senti-e seul-e.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

19. Depuis le dernier mois, il y a des gens à qui j'ai pu parler.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

20. Depuis le dernier mois, il y a des gens à qui j'ai pu me confier.

jamais			**souvent**
1	**2**	**3**	**4**

TEST DE RÉACTIONS ET D'ADAPTATION AU COLLÉGIAL (T. R. A. C.)

Falardeau, I., Larose, S. et Roy, R. (1988)

CÉGEP DE SAINTE-FOY

© 1992

Les énoncés de ce questionnaire réfèrent à des comportements, à des réactions émotives, à des croyances et à des attitudes en relation avec des activités scolaires et sociales.

Il n'y pas de bonnes ou mauvaises réponses. Une réponse est vraie si elle correspond exactement à ton vécu.

Il est très important pour inscrire tes coordonnées sur la feuille de réponses de lire d'abord les directives.

DIRECTIVES

1. **Utiliser un crayon HB pour inscrire vos réponses.**
2. **Noircir les cases comme ceci ● et non comme cela ⊘.**
3. **Effacer complètement une mauvaise réponse.**
4. **Inscrire en lettres moulées votre nom, votre prénom et la date d'aujourdhui.**
5. **Inscrire votre numéro matricule, le numéro de votre programme et votre date de naissance et noircir les cases correspondantes.**
6. **Indiquer votre sexe en noircissant la case appropriée.**
7. **Si vous avez déjà étudié au collégial, noircir la case «O» à Expérience collégiale; si non, la case «N».**
8. **Le questionnaire se termine aux trois astériques.**
9. **Lire les instructions de la page 2 et commencer.**

NE CORRESPOND PAS DU TOUT À MON VÉCU *1 2 3 4 5 6 7* *CORRESPOND TOTALEMENT À MON VÉCU*

19. Pendant les examens, la nervosité m'empêche de bien travailler.
20. Pendant les examens, je transpire plus qu'en d'autres occasions.

21. La veille d'un examen, je manque de temps pour effectuer une bonne révision de la matière.
22. Quand je vais chercher des explications supplémentaires auprès de mon professeur, je n'ose pas lui demander de répéter si je n'ai pas compris.
23. Dans mes cours, si un problème ou une notion théorique paraît difficile à comprendre à la première lecture, je passe par-dessus.
24. Pendant les examens, je me surprends à penser aux conséquences d'un échec possible.
25. Quand il est clair que je ne suis pas capable de réussir un problème ou de comprendre une notion théorique, je demande de l'aide à un/e autre étudiant/e dès que cela est possible.

26. Pendant les examens, j'ai un sentiment de malaise.
27. Pendant les examens, je sens mon cœur battre plus vite.
28. Quand je me présente à mes examens, je suis en mesure de définir correctement toutes les notions-clés de chacun des chapitres à étudier.
29. J'hésite à solliciter l'aide de mon professeur quand j'ai besoin d'éclaircissements sur une partie de la matière.
30. En travaillant mes matières scolaires, je pense à trop de choses pour être absorbé/e efficacement dans la tâche.

31. Pendant les examens, j'ai parfois peur de ne pas pouvoir obtenir mon diplôme.
32. Dans les premières semaines d'un cours, je m'assure de la collaboration d'autres étudiant/e/s pour que nous puissions nous entraider en cas de difficulté sur le contenu de la matière.
33. Mon état d'esprit, avant un examen, influence mon rendement.
34. Avant les examens, des pensées et des sentiments négatifs nuisent à ma concentration.
35. Je me présente à mes examens après avoir mis le temps qu'il faut pour bien comprendre toute la matière à couvrir.

36. Dans mes cours, je pose une question s'il y a quelque chose que je ne comprends pas.
37. Quand je fais du travail personnel, mon étude est interrompue par des pauses trop fréquentes ou trop prolongées.
38. Avant les examens, je crains qu'un échec vienne entacher mon bulletin.

INSTRUCTIONS

Sur ta feuille de réponses, il y a une série de chiffres de 1 à 7 inscrits à côté du numéro de chacune des questions. Dans la section 1, la signification de ces chiffres est la suivante :

NE CORRESPOND PAS DU TOUT À MON VÉCU — *1 2 3 4 5 6 7* — *CORRESPOND TOTALEMENT À MON VÉCU*

Pour chaque question noircis la case du chiffre qui correspond le mieux à ton vécu. N'écris pas à l'extérieur de la case, ni dans le questionnaire.

SECTION 1

1. Après un examen, je me sens si tendu/e que j'ai l'estomac à l'envers.
2. Pendant les examens, je suis si nerveux/se que je bloque sur certaines choses que je pensais pourtant bien connaître.
3. Quand je me présente à mes examens, j'ai complété tous les problèmes et toutes les lectures recommandés pour bien maîtriser la matière à couvrir.
4. J'affronte les examens alors qu'il y a des parties de la matière que je n'ai pas vraiment étudiées.
5. Je perds beaucoup de temps avant de consulter mon professeur quand j'ai de la difficulté à maîtriser une notion.
6. Quand je réponds à des questions dont les solutions sont données en annexe, je regarde d'avance la réponse.
7. Quand je fais du travail personnel, je ne suis pas concentré/e efficacement sur la tâche pour une bonne part du temps.
8. Avant un examen, je me demande si ce n'est pas cet examen qui m'empêchera de terminer mon cours.
9. Il m'arrive de penser qu'un échec signifierait la fin de mes études.
10. Quand j'ai besoin d'aide dans mes cours, je trouve sans difficulté un/e autre étudiant/e capable de me donner un coup de pouce.
11. Lorsque je reçois le questionnaire d'examen, je sens mon cœur battre plus vite.
12. Après les examens, je me sens tellement agité/e que ça me prend des heures à retrouver mon calme.
13. Quand j'arrive à un examen, j'ai étudié toute la matière prévue pour cet examen.
14. Quand je ne parviens pas à comprendre une notion, je m'abstiens de demander une explication supplémentaire à mon professeur.
15. Quand je me bute à un problème ou une lecture que je ne comprends pas, je perds beaucoup de temps à penser à toutes sortes de choses.
16. Pendant les examens, j'ai peur d'échouer.
17. Après un examen, il m'arrive de penser au retard que je devrais subir si je devais avoir un échec et ne pas terminer mon cours comme prévu.
18. Je m'abstiens de demander de l'aide à un/e autre étudiant/e quand je ne parviens pas à comprendre une notion vue en classe.

Dans la section 2, la signification des chiffres est la suivante :

TOTALEMENT EN DÉSACCORD *1 2 3 4 5 6 7* *TOTALEMENT EN ACCORD*

SECTION 2

39. Certains obtiennent d'excellents résultats sans vraiment travailler fort.
40. À l'école, la clé du succès est de travailler régulièrement.
41. En pratique, j'ai de la difficulté à accepter de consacrer beaucoup de temps et d'énergie à la réussite scolaire.
42. Ceux et celles qui ont d'excellentes notes n'ont sans doute pas besoin de bûcher pour comprendre certaines notions ou certains problèmes.
43. Je soupçonne qu'il est bien plus important d'avoir de bonnes méthodes de travail que des aptitudes spéciales pour bien réussir dans ses études.
44. S'il me faut bûcher très fort pour réussir dans le programme qui m'intéresse, je ne suis pas certain/e d'être prêt/e à le faire.
45. Pour ceux et celles qui excellent à l'école, il suffit de lire leurs notes théoriques pour bien les assimiler.
46. Dans la majorité des cas, c'est le travail et la motivation, bien plus que le fait de posséder des aptitudes spéciales qui expliquent pourquoi certains ont d'excellents résultats.
47. Je tiens tellement à réussir ma vie professionnelle que j'accepte bien des sacrifices quotidiens que m'imposent mes études.
48. La plupart des gens qui ont de fortes notes n'ont qu'à faire quelques heures d'étude avant l'examen pour bien réussir.
49. On voit régulièrement des étudiants pas plus doués que les autres qui obtiennent d'excellents résultats, à cause de leur discipline de travail.
50. Si je dois renoncer à trop de bon temps pour réussir mes études, je ne suis pas certain/e que ça m'intéresse.

* * *

CÉGEP
DE
SAINTE-FOY
2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy (Québec)
G1V 1T3
(418) 659-6600

NOM : _____

PRÉNOM : _____

DATE DE PASSATION DU TEST : _____
JOUR MOIS AN

MATRICULE

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

PROGRAMME

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

DATE DE NAISSANCE

		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
JOUR		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
MOIS		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
AN		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

SEXE

(M) (F)

| | | |

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
RECHERCHE RÉSEAU SOCIAL ET ADAPTATION AU CÉGEP

13 mai 1992

Quels sont les objectifs de ce projet de recherche

1) Identifier comment le réseau social antérieur et la qualité des relations avec les principaux membres de ce réseau peuvent contribuer à expliquer l'adaptation aux études collégiales;

2) Étudier la formation des réseaux sociaux au cégep ainsi que leur impact sur l'adaptation et la réussite;

3) Dresser un portrait des préoccupations de l'élève en rapport avec son entrée au cégep;

4) Mieux comprendre le phénomène de la transition secondaire-collégial.

Nature des questionnaires que vous complétez

Les questionnaires que vous complétez ne sont pas des tests de performance. Ils requièrent de votre part une simple évaluation de ce que vous pensez ou de ce que vous ressentez par rapport à des situations scolaires et sociales ou par rapport à certaines de vos relations.

Quelles sont les implications si j'accepte de participer à cette recherche

1) Les résultats aux questionnaires seront analysés par les responsables du projet de recherche. Ces résultats seront confidentiels et seulement des statistiques de groupe feront l'objet d'interprétation.

2) Des comparaisons entre les moyennes de groupe aux différents questionnaires et les résultats scolaires de groupe feront l'objet d'analyse. Aucune analyse individuelle ne sera menée.

3) Les réponses que vous donnerez aux différents questionnaires constituent des opinions personnelles. Elles n'auront aucune implication ni sur votre cheminement scolaire, ni sur vos résultats scolaires.

4) Vous serez invité-e à participer à une deuxième rencontre à la session automne 1992 et à une troisième rencontre à la session automne 1993 (un an plus tard). Nous vous inviterons au cégep, en tenant compte de vos disponibilités, à compléter d'autres questionnaires similaires à ceux que nous vous avons fait parvenir.

5) En tout temps, vous aurez la liberté de vous retirer du projet de recherche.

Je reconnais avoir pris connaissance des implications de la présente recherche. J'accepte d'y participer à la condition que les informations que je fournirai soient traitées confidentiellement et que seules des statistiques de groupe fassent l'objet d'interprétation.

_____
signature de l'élève

_____
signature d'un parent ou d'un tuteur dans le cas d'un élève ayant moins de 18 ans

_____
date

ANNEXE C

QUELQUES INFORMATIONS

Les questions suivantes visent à nous permettre de mieux comprendre ta relation avec l'ami pour lequel tu auras à remplir quelques questionnaires.

1) Ton sexe: ☐ masculin ☐ féminin

2) Ton âge:

3) Depuis combien de temps (en mois ou en années) connais-tu ton ami(e) ?

4) Depuis combien de temps (en mois ou en années) fréquentes-tu le Cégep de Sainte-Foy?

5) Combien de fois par semaine parles-tu avec ton ami(e) ?

6) Dans quel programme d'études es-tu inscrit(e)?

7) Présentement, est-ce que tu habites...

☐ en chambre ou en appartement
☐ en résidence
☐ avec ta famille
☐ autre préciser:

Rappelle-toi que TOUS les questionnaires suivants s'appliquent à ton ami(e), et non pas à toi. Tu y réponds donc en fonction de ton ami(e), de ce que tu connais de lui (elle), et non pas comme si tu étais le sujet des questionnaires.

Merci de ta collaboration.

Ce questionnaire vise à évaluer certains comportements et attitudes de ton ami, pour mieux comprendre ses sentiments dans différentes situations. Réponds-y de ton mieux en te basant sur ce que tu connais de lui (elle).

SECTION 1

Voici une liste d'items décrivant les gens. En te basant sur le comportement de ton ami(e) au cours des 3 derniers mois, encercle

2 si l'item est très vrai ou souvent vrai pour ton ami(e)
1 si l'item est quelquefois vrai pour ton ami(e)
0 si l'item n'est pas vrai pour ton ami(e).

Assure-toi de répondre à tous les items, au meilleur de ta connaissance, même si certains ne semblent pas s'appliquer à ton ami(e).

1-	Se plaint de solitude	0	1	2
2-	Pleure beaucoup	0	1	2
3-	Craint de penser ou de faire quelque chose de mal	0	1	2
4-	Sent qu'il (elle) doit être parfait(e)	0	1	2
5-	Sent ou se plaint que personne ne l'aime	0	1	2
6-	Pense que les autres lui en veulent	0	1	2
7-	Se sent inférieur(e) ou bon(ne) à rien	0	1	2
8-	Préfère être seul(e) plutôt qu'avec d'autres	0	1	2
9-	Nerveux (se), tendu(e)	0	1	2
10-	Très craintif (ve) ou anxieux (se)	0	1	2
11-	Se sent trop coupable	0	1	2
12-	Refuse de parler	0	1	2
13-	Renfermé(e), garde les choses pour lui (elle)	0	1	2
14-	Centré(e) sur lui (elle)-même ou facilement embarassé(e)	0	1	2
15-	Timide	0	1	2
16-	Regard vague, dans le vide	0	1	2

17-	Boude beaucoup	0	1	2
18-	Soupçonneux (se), méfiant(e)	0	1	2
19-	N'est pas actif (ve), a des mouvements lents, manque d'énergie	0	1	2
20-	Triste, malheureux (se) ou dépressif (ve)	0	1	2
21-	Se retire, n'aime pas s'impliquer avec les autres	0	1	2
22-	S'inquiète	0	1	2

SECTION 2

Cette section porte sur les sentiments qu'on peut éprouver dans différentes situations sociales. Il s'agit simplement d'indiquer (en encerclant une des cotes) jusqu'à quel point la description de chacun des énoncés correspond à ce que ton ami a ressenti depuis le dernier mois. S'il ne t'en a jamais parlé, essaie d'imaginer le plus clairement possible comment il s'est senti dans ces situations, à l'aide de ce que tu connais de lui.

1- cela ne correspond pas du tout à ce qu'il (elle) a ressenti
2- cela correspond un peu à ce qu'il (elle) a ressenti
3- cela correspond passablement à ce qu'il (elle) a ressenti
4- cela correspond grandement à ce qu'il (elle) a ressenti
5- cela correspond tout à fait à ce qu'il (elle) a ressenti

1° Depuis le dernier mois, il (elle) s'est souvent senti(e) nerveux (se) en groupe, lorsqu'il (elle) se retrouvait avec des gens.

pas du tout				tout à fait
1	2	3	4	5

2° Depuis le dernier mois, il (elle) s'est senti(e) à l'aise lorsqu'il (elle) devait parler à une personne du sexe opposé.

pas du tout				tout à fait
1	2	3	4	5

3° Depuis le dernier mois, il (elle) ne s'est pas senti(e) géné(e) dans les situations où il (elle) a dû interagir avec d'autres personnes.

pas du tout				tout à fait
1	2	3	4	5

4° Depuis le dernier mois, il (elle) s'est senti(e) nerveux (se) lorsqu'il (elle) devait parler avec une personne en position d'autorité.

pas du tout				tout à fait
1	2	3	4	5

5° Depuis le dernier mois, il (elle) s'est senti(e) à l'aise avec les gens, même avec ceux qui sont très différents de lui (elle).

pas du tout				tout à fait
1	2	3	4	5

Les énoncés de ce questionnaire réfèrent à des comportements et à des attitudes reliés à des activités scolaires et sociales.

Si ton ami(e) n'a jamais vécu l'une de ces situations, imagine le plus clairement possible quelle serait sa réaction, si cela lui arrivait.

Encercle le chiffre qui correspond le mieux aux réactions de ton ami(e) dans ces situations.

La signification des chiffres est la suivante:

totalement en désaccord 1 2 3 4 5 6 7 totalement d'accord

1- Il (elle) est nerveux (se) la veille d'un examen.

1 2 3 4 5 6 7

2- Il (elle) est agité(e) lorsqu'il (elle) attend la distribution des feuilles d'examen.

1 2 3 4 5 6 7

3- Quand il (elle) se présente à un examen, il (elle) a complété tous les problèmes et toutes les lectures recommandés pour bien maîtriser la matière.

1 2 3 4 5 6 7

4- Il (elle) affronte les examens alors qu'il y a des parties de la matières qu'il (elle) n'a pas vraiment étudiées.

1 2 3 4 5 6 7

5- Il (elle) perd beaucoup de temps avant de consulter son professeur quand il (elle) a de la difficulté à maîtriser une notion.

1 2 3 4 5 6 7

6- Quand il (elle) répond à des questions dont les solutions sont données en annexe, il (elle) est du genre à regarder d'avance les réponses.

1 2 3 4 5 6 7

7- Il (elle) dit parfois qu'un échec signifierait la fin de ses études.

1 2 3 4 5 6 7

8- Quand il (elle) a besoin d'aide dans ses cours, il (elle) trouve sans difficulté un autre étudiant capable de lui donner un coup de pouce.

1 2 3 4 5 6 7

9- Ses mains tremblent lorsqu'il (elle) reçoit un questionnaire d'examen.

1 2 3 4 5 6 7

10- Il (elle) semble abattu(e) après les examens.

1 2 3 4 5 6 7

11- Après les examens, il (elle) est très agité(e) et il lui faut des heures pour retrouver son calme.

1 2 3 4 5 6 7

12- Après les examens, il (elle) parle d'échec et du retard qu'il (elle) pourrait avoir dans ses études.

1 2 3 4 5 6 7

13- Il (elle) s'abstient de demander de l'aide à un autre étudiant quand il (elle) ne parvient pas à comprendre une notion vue en classe.

1 2 3 4 5 6 7

14- Il (elle) fige quand il (elle) pense aux examens de fin d'année.

1 2 3 4 5 6 7

15- Dans ses cours, si un problème ou une notion théorique parait difficile à comprendre à la première lecture, il (elle) passe par-dessus.

1 2 3 4 5 6 7

16- Il (elle) parle parfois des conséquences d'un échec possible à un examen.

1 2 3 4 5 6 7

17- Quand il (elle) se présente à ses examens, il (elle) peut te définir correctement toutes les notions-clés de chacun des chapitres à étudier.

1 2 3 4 5 6 7

18- Il (elle) hésite à solliciter l'aide de son professeur quand il (elle) a besoin d'éclaircissements sur une partie de la matière.

1 2 3 4 5 6 7

19- Dans les premières semaines d'un cours, il (elle) s'assure de la collaboration d'autres étudiants pour qu'ils puissent s'entraider en cas de difficulté sur le contenu de la matière.

1 2 3 4 5 6 7

20- Dans ses cours, il (elle) pose une question s'il y a quelque chose qu'il (elle) ne comprend pas.

1 2 3 4 5 6 7

21- Quand il (elle) fait du travail personnel, son étude est interrompue par des pauses trop fréquentes ou trop prolongées.

1 2 3 4 5 6 7

22- Il (elle) croit que certains obtiennent d'excellents résultats sans vraiment travailler fort.

1 2 3 4 5 6 7

23- Il (elle) croit que la clé du succès à l'école est de travailler régulièrement.

1 2 3 4 5 6 7

24- Il (elle) a de la difficulté à accepter de consacrer beaucoup de temps et d'énergie à la réussite scolaire.

1 2 3 4 5 6 7

25- Il (elle) croit que ceux et celles qui ont d'excellentes notes n'ont pas besoin de bûcher pour comprendre certaines notions ou certains problèmes.

1 2 3 4 5 6 7

26- Il (elle) considère plus important d'avoir de bonnes méthodes de travail que des aptitudes spéciales pour bien réussir ses études.

1 2 3 4 5 6 7

27- Il (elle) croit que c'est le travail et la motivation, bien plus que le fait de posséder des aptitudes spéciales, qui expliquent les bons résultats scolaires.

1 2 3 4 5 6 7

28- Il (elle) tient tellement à réussir sa vie professionnelle qu'il accepte bien les sacrifices que lui imposent ses études.

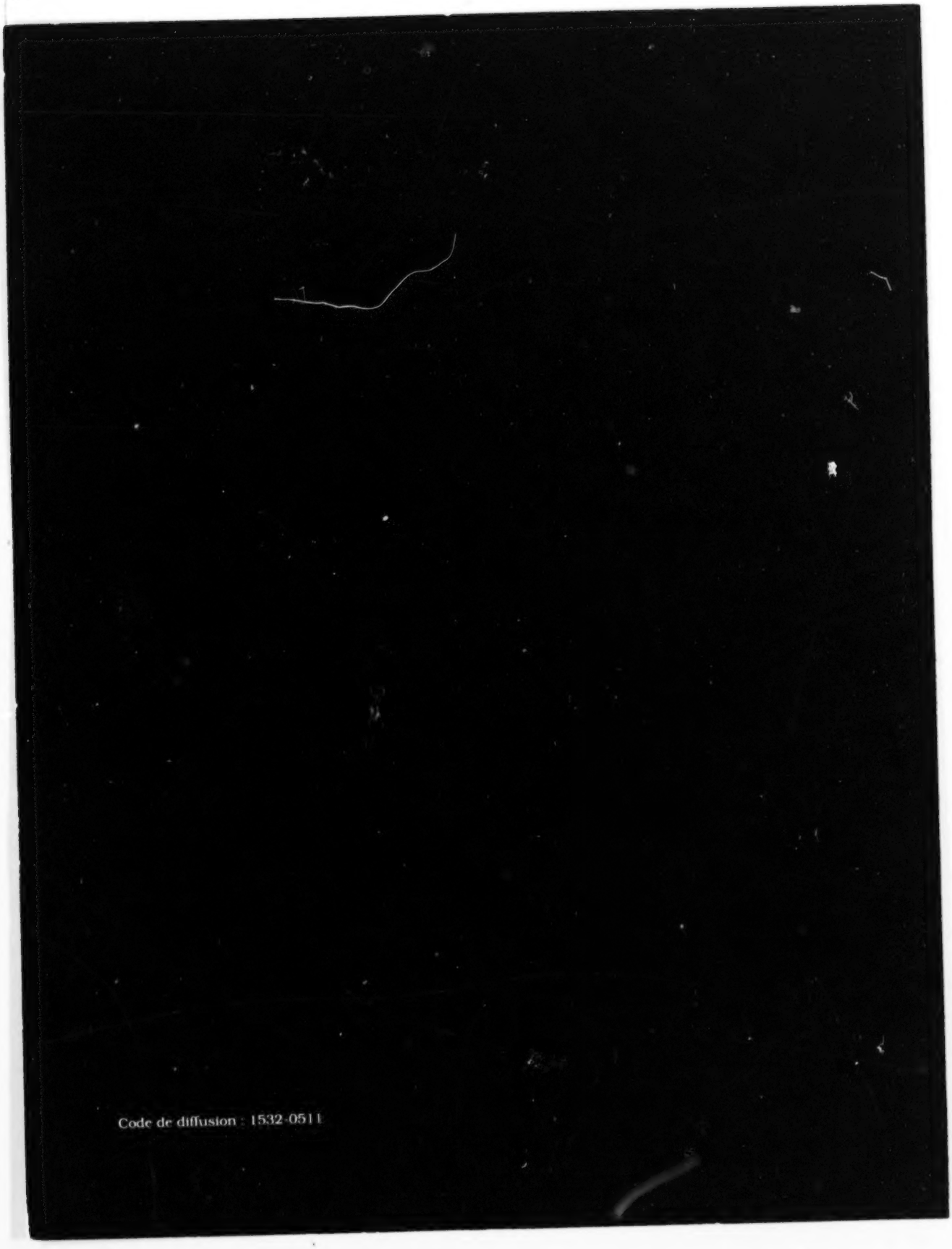
1 2 3 4 5 6 7

29- Il (elle) croit que la plupart des gens qui ont de fortes notes n'ont qu'à faire quelques heures d'études avant l'examen pour bien réussir.

1 2 3 4 5 6 7

30- Il (elle) n'est pas prêt à renoncer à trop de bon temps pour réussir ses études.

1 2 3 4 5 6 7



Code de diffusion : 1532-0511